



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E
LINGUAGENS – PPGCEL

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

DA CRENÇA AO MITO DO FALANTE NATIVO DE LÍNGUA
INGLESA: IMPACTOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO
INGLÊS EM DUAS ESCOLAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO
INTERIOR DA BAHIA.

BIANCA ALMEIDA VIVAS DOS SANTOS

Vitória da Conquista – BA

2025

BIANCA ALMEIDA VIVAS DOS SANTOS

**DA CRENÇA AO MITO DO FALANTE NATIVO DE LÍNGUA
INGLESA: IMPACTOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO
INGLÊS EM DUAS ESCOLAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO
INTERIOR DA BAHIA.**

Dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Professor Dr. Flavius Almeida dos Anjos

Vitória da Conquista – BA

2025

BIANCA ALMEIDA VIVAS DOS SANTOS

**DA CRENÇA AO MITO DO FALANTE NATIVO DE LÍNGUA
INGLESA: IMPACTOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO
INGLÊS EM DUAS ESCOLAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO
INTERIOR DA BAHIA.**

Dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Professor Dr. Flavius Almeida dos Anjos

Data de aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Flavius Almeida dos Anjos (Orientador- Presidente da Banca)

Professor Dr. Diógenes Cândido de Lima (PPGCEL/UESB)- (Avaliador Interno)

Milena Pereira Silva (UAB – Universidade Aberta do Brasil) – (Avaliadora externa)

ATA DE DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS DA UESB.

Aos dezenove dias do mês de março de 2024, por meio digital/virtual, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, os membros da Banca Examinadora constituída pelos professores: Dr. Diógenes Cândido de Lima (PPGCEL/UESB) e Dr. Milena Pereira Silva (UAB) e pelo Dr. Flavius Almeida dos Anjos (PPGCEL/UESB) orientador, para julgar a dissertação “*Da Crença ao Mito do Falante Nativo de Língua Inglesa: Impactos no Processo de Aprendizagem do Inglês em Escolas da Educação Básica do Interior da Bahia*”, de autoria de Bianca Almeida Vivas dos Santos. Depois da apresentação pelo candidato e arguição pela banca, deliberou-se pela **APROVAÇÃO** condicionando-se o efeito legal desta ata, para o fim específico de emissão de diploma de Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada: Culturas, Educação e Linguagens, à entrega de versão definitiva da dissertação até 30 dias decorridos da data de defesa, conforme preconiza artigo 62, capítulo XXIV – Da Versão Final da Dissertação, da Resolução Consepe Nº 38/2020 – que aprova o Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens. Nada mais havendo a ser tratado, a comissão examinadora encerrou a sessão pública de defesa, da qual lavrei a presente ata que, após a sua leitura, será assinada por mim, pelos demais membros da banca e pelo candidato ao título de mestre.

Vitória da Conquista, 19 de março de 2025.

Documento assinado digitalmente
gov.br FLAVIUS ALMEIDA DOS ANJOS
Data: 19/03/2025 11:30:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientador – Prof. Dr. Flavius Almeida dos Anjos

Documento assinado digitalmente
gov.br DIOGENES CANDIDO DE LIMA
Data: 19/03/2025 20:02:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinador Interno – Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima

Documento assinado digitalmente
gov.br MILENA PEREIRA SILVA
Data: 19/03/2025 22:26:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinadora Externa – Prof.^a Dr.^a Milena Pereira Silva



Documento assinado digitalmente
BIANCA ALMEIDA VIVAS DOS SANTOS
Data: 20/03/2025 17:27:40-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Mestranda – Bianca Almeida Vivas dos Santos

S233c

Santos, Bianca Almeida Vivas dos.

Da crença ao mito do falante nativo de Língua Inglesa: impactos no processo de aprendizagem do Inglês em duas escolas da educação básica no interior da Bahia. / Bianca Almeida Vivas dos Santos, 2025.

158f.

Orientador (a): Dr. Flavius Almeida dos Anjos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem, Vitória da Conquista, 2025.

Inclui referência F. 108 - 116

1. Falante nativo. 2. Mito. 3. Crenças. 4. Ensino. 5. Aprendizagem. 6. Língua Inglesa. I. Anjos, Flavius Almeida dos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem III. T.

CDD 428.07

Catálogo na fonte: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Ao meu avô e à Minerva, *in memoriam*.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é demonstrar gratidão pelas pessoas que nos auxiliaram na conquista de um objetivo. Por isso, não poderia deixar de utilizar este espaço para agradecer a todos aqueles que me auxiliaram nesta longa e difícil jornada que culminou neste texto. Em primeiro lugar, gostaria de agradecer aos meus pais, Adriana e Pedro Augusto, que sempre me incentivaram, cada um a sua maneira, a seguir estudando. Não fosse pela valorização que vocês sempre nutriram pela educação, talvez eu nunca tivesse despertado o desejo de cursar um mestrado.

Também gostaria de agradecer às minhas irmãs, Letícia e Andressa, cujas leituras, interpretações e intervenções contribuíram significativamente para que este texto ficasse pronto. Nesse ponto, é necessário dedicar um agradecimento duplo a minha irmã Letícia que, quando eu não pude enxergar por uma cirurgia nos olhos, se dispôs a ler em voz alta os textos teóricos e a transcrever aquilo que eu gostaria de escrever. Esta dissertação também é um pouco sua!

Aos meus amigos, em especial Caíque e Cíntia, que revisaram este texto desde o projeto, passando pelas apresentações de slide da banca de qualificação até sua versão final; às minhas avós, Santa e Tereza; ao meu tio João; ao meu irmão Pedro; à minha madrastra Cris e ao meu padrasto Rogério, gostaria de estender o agradecimento pelas palavras de incentivo e compreensão durante esta jornada. Ao meu namorado, Juliano, gostaria de agradecer pelo apoio sem julgamentos nas vezes em que pensei em desistir e pelas vezes que mudei de ideia.

Por fim, gostaria de agradecer aos professores que tive ao longo dessa jornada, em especial, ao professor Diógenes, que me acompanhou enquanto orientador até ser impossibilitado por problemas de saúde, e ao professor Flavius, que gentilmente me aceitou enquanto sua orientanda. A paciência e compreensão de vocês com a realidade e dificuldade de cada um dos seus orientandos faz com que a jornada de escrita de uma dissertação ocorra de maneira leve, sem sobrecargas emocionais, e alimenta o nosso desejo de seguir na pesquisa. Muito obrigada!

Certamente, a jornada para que eu concluísse o curso de mestrado seria mais tortuosa sem vocês. Muito obrigada pelo apoio!

What is clear within this approach is that, more than ever, beliefs are recognized as part of students' experiences and interrelated with their environment" (Barcelos, 2008, p. 21).

Entendemos que as crenças são construtos de verdades aos quais aderimos ou não e são construídas a partir da história do indivíduo e a partir da sua interação com o meio (Garbuio, 2006, p.90).

RESUMO

O presente trabalho buscou compreender a maneira como o mito acerca do falante nativo de língua inglesa (Pennycook, 2007; Rajagopalan, 2009) impacta o processo de ensino-aprendizagem do idioma na educação básica no interior da Bahia, bem como sua conexão com a expansão geopolítica dos EUA. A investigação foi realizada levando em conta as experiências de alunos em relação ao processo de aprender inglês. Para a realização da pesquisa, adotamos metodologia de cunho interpretativista com abordagem quantitativa-qualitativa para interpretar os dados obtidos, através da aplicação de um questionário. Tendo em vista que a análise de dados se dá, também, levando em consideração o aporte metodológico, consideramos que há um mito acerca da existência do falante nativo, propagada pelo imperialismo linguístico anglófono, que criou a necessidade de uma língua global (Makoni; Pennycook, 2007; Ndebele, 2006; Rajagopalan, 2009). Além disso, este mito orienta a construção de materiais didático, perpassa o discurso midiático acerca do que é aprender inglês, a criação de políticas públicas sobre o ensino de Língua Estrangeira e está diretamente ligado ao abandono dos estudos da língua inglesa (Costa Leite; Oliveira; Coura, 2020; Walesko, 2019). Para além disso, nos apropriamos dos conceitos de estado-nação (Anderson, 2006) e crenças (Barcelos, 2007) para aprofundar a discussão da invenção de uma língua global e como a visão que estudantes possuem de quem fala inglês como primeira língua impacta o processo de aprendizagem. Com base nos dados foi possível concluir, dentre outros aspectos, que as crenças que os alunos possuem influenciam a maneira como percebem o ensino de inglês, exercendo influência direta em suas atitudes frente ao próprio aprendizado. Foi possível concluir também que os estudantes possuem crenças relativas ao falante nativo de língua inglesa, dentre essas a de que um professor nativo consegue ensinar melhor por ser fluente ou que o inglês da América do Norte é melhor.

Palavras-chaves: Falante nativo. Mito. Crenças. Ensino. Aprendizagem. Língua Inglesa.

ABSTRACT

This research aimed to understand how the myth of native English speakers (Pennycook, 2007; Rajagopalan, 2009) impacts the language teaching-learning process in schools in the interior of Bahia, as well as its connection with the geopolitical expansion of the USA. The investigation was conducted based on student's experiences about learning English. To carry out the research, we adopted an interpretative methodology with a quantitative-qualitative approach to interpret the collected data, through the application of a questionnaire. Considering that data analysis also incorporates the methodological contributions of various authors and scholars, we argue that there is a myth about the existence of the native speaker, perpetuated by Anglophone linguistic imperialism, which created the need for a global language (Makoni; Pennycook, 2007; Ndebele, 2006; Rajagopalan, 2009). Furthermore, this myth guides the construction of teaching materials, permeates the media discourse about what it means to learn English, the creation of public policies on foreign language teaching and is directly linked to the abandonment of English language studies (Costa Leite; Oliveira; Coura, 2020; Walesko, 2019). Additionally, we appropriated the concepts of nation-state (Anderson, 2006) and beliefs (Barcelos, 2007) to deepen the discussion on the invention of a global language and how the students' perceptions of those who speak English as their first language impacts their learning process. Based on the data, it was possible to conclude, among other aspects, that the beliefs students hold influence the way they perceive English teaching, directly affecting their attitudes toward their own learning. It was also concluded that students have beliefs related to native English speakers, including the idea that a native teacher can teach better due to fluency or that North American English is superior.

Keywords: Native speaker. Myth. Beliefs. Teaching. Learning. English language.

SUMÁRIO

INÍCIO DA JORNADA	Erro! Indicador não definido.
INTRODUÇÃO	Erro! Indicador não definido.
OBJETIVOS E QUESTÕES NORTEADORAS	Erro! Indicador não definido.
Geral:	Erro! Indicador não definido.
Específicos:	Erro! Indicador não definido.
ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	Erro! Indicador não definido.
CAPÍTULO 1- A EXPANSÃO DA LÍNGUA INGLESA PELO MUNDO: COMO TUDO COMEÇOU. Erro! Indicador não definido.	
O QUE TORNA O INGLÊS UMA LÍNGUA ÚNICA?	Erro! Indicador não definido.
UMA LÍNGUA CONTROVERSA	Erro! Indicador não definido.
CAPÍTULO 2- O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL	Erro! Indicador não definido.
INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA	Erro! Indicador não definido.
A NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS DE UMA LÍNGUA GLOBAL	Erro! Indicador não definido.
A BNCC E O ENSINO DE INGLÊS NAS ESCOLAS REGULARES	Erro! Indicador não definido.
CAPÍTULO 3- CRENÇAS, MITO E IDEALIZAÇÃO EM TORNO DA FIGURA DO FALANTE NATIVO	Erro! Indicador não definido.
UM POUCO SOBRE AS CRENÇAS, MITO E IDEALIZAÇÃO	Erro! Indicador não definido.
O FALANTE NATIVO: QUEM É?.....	Erro! Indicador não definido.
AFINAL, O QUE SÃO CRENÇAS?	Erro! Indicador não definido.
FAZEMOS O QUE ACREDITAMOS OU ACREDITAMOS NAQUILO QUE FAZEMOS? Erro! Indicador não definido.	
CRENÇAS ACERCA DO ENSINO DE INGLÊS E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM. Erro! Indicador não definido.	
CAPÍTULO 4- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	Erro! Indicador não definido.
OS INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS E AS ETAPAS DA PESQUISA	Erro! Indicador não definido.
A ESCOLHA DOS SUJEITOS	Erro! Indicador não definido.
OS PROCEDIMENTOS E A ANÁLISE	Erro! Indicador não definido.
CAPÍTULO 5 - A ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS	Erro! Indicador não definido.
Análise dos Dados – Parte 1	Erro! Indicador não definido.
Análise dos Dados – Parte 2	Erro! Indicador não definido.
ALGUMAS CONCLUSÕES	Erro! Indicador não definido.
REFERÊNCIAS	Erro! Indicador não definido.
ANEXO 1	Erro! Indicador não definido.
ANEXO 2	Erro! Indicador não definido.
ANEXO 3	Erro! Indicador não definido.

LISTA DE GRÁFICOS

Quadro: Habilidades – BNCC, Componente Curricular: Língua Inglesa, 6º ano.....	26
Gráfico 1	64
Gráfico 2	64
Gráfico 3	67
Gráfico 4	67
Gráfico 5	68
Gráfico 6	72
Gráfico 7	72
Gráfico 8	75
Gráfico 9	76
Gráfico 10	76
Gráfico 11	78

INÍCIO DA JORNADA

Outras crenças claramente explicitadas foram as de que é impossível ensinar língua inglesa em escolas públicas, uma vez que nem há razões suficientemente fortes nem objetivos claros e reais para ensiná-la neste contexto, nem materiais didáticos para auxiliá-los nest situação adversa, para não mencionar o descrédito da disciplina perante as demais, e junto aos alunos (Basso, 2006, p. 74).

O sujeito que se coloca na posição de aluno ou de professor de língua estrangeira o contexto escolar brasileiro, já sofre mesmo sem perceber, um exame comparativo (Grigoletto, 2005, p. 59).

INTRODUÇÃO

Ser professor de inglês em um mundo cada vez mais complexo e globalizado é um papel paradoxal. Ao decidir pela carreira docente, em especial na Educação Básica, o sujeito entende que será responsável pela formação de cidadãos. É nossa função, enquanto professores, prepararmos crianças e adolescentes para exercerem a cidadania, para lerem criticamente o mundo e, acima de tudo, quando se trata do ensino de línguas, a desafiarem “discursos que perpetuam hierarquias linguísticas e raciais” (Santos Jorge, 2009, p.167). No entanto, quando a disciplina de Língua Inglesa é o objeto da prática docente, algo muda.

Nas aulas de inglês, o objetivo de ensinar um novo idioma une-se à necessidade de habilitarmos nossos estudantes a dialogarem com o atual mundo globalizado e dito sem fronteiras (Lima, 2009), culminando no objetivo maior que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, é o de formar o estudante no âmbito acadêmico e profissional, bem como para o exercício da cidadania (Brasil, 2000).

Em outras palavras, o ensino de língua inglesa não pode ser resumido ao ensino de meras habilidades linguísticas, mesmo que estas sejam importantes para o aprendizado do idioma e inserção do estudante no mercado de trabalho. Para que a formação seja completa, é necessário levar em conta as habilidades necessárias que o estudante precisa para agir e interferir no mundo que o cerca, uma vez que, de acordo com Oliveira (2009), os aspectos e contextos culturais, políticos e econômicos de outros países possuem influência, direta ou indireta, sob o estudante Brasileiro. Para tanto, as aulas de Língua Inglesa possuem como objetivo último:

o aumento da autopercepção do estudante, a contribuição para a construção de sua

cidadania e o desenvolvimento de sua consciência cultural [...] como um sujeito com determinada identidade cultural que se percebe diferente do outro e respeita as diferenças entre ele e o outro. (Oliveira, 2009, p. 27).

Falar a língua inglesa, portanto, é considerado essencial, em um mundo no qual quem não tiver proficiência no idioma será excluído de seu direito de participar e agir socialmente em diversas ações.

Dessa forma, em alguns contextos, gramática e vocabulário são ensinados enquanto é tocado o mesmo áudio repetidamente e pede-se para que os alunos repitam a mesma palavra mais uma centena de vezes (Santos Jorge, 2009); buscam-se métodos e metodologias inovadoras; investe-se em cursos de pronúncia, porque é preciso falar impecavelmente e não se vê com bons olhos os professores que não trabalham dessa forma. A formação cidadã, crítica e humana parece que se perde na tentativa de fazer um adolescente aprender a falar a língua universal em cem minutos por semana.

Nesse processo, há a tentativa de convencimento de que tais ações são para o bem do aluno. Então, trabalha-se incansavelmente com repetição, há a revisão do verbo *to be* todo mês de fevereiro, na tentativa de fazer com que o aluno aprenda a língua na qual se travam grandes debates. E, se o estudante não souber inglês, ele estará excluído de muitos desses eventos. Ironicamente, essa fórmula é aplicada por anos a fio e, mesmo assim, ainda existe a queixa de que alunos, especialmente os da escola pública, não aprendem inglês, problemática abordada por Almeida Filho (2021) em um diálogo imaginário entre um estudante de licenciatura e um professor universitário experiente, no qual o estudante afirma: “eles operam movimentos mecânicos de palavras [...] todas as palavras e seus usos adequados vão embora sem nenhum aviso prévio” (Almeida Filho, 2021, p. 86, *tradução nossa*¹). Nessa linha de raciocínio, Moita Lopes (1996) alerta que mesmo aqueles com condições financeiras para pagarem cursos privados de inglês acabam por perder a fluência do idioma após alguns anos.

Os motivos que justificam o insucesso da escola regular em ensinar idiomas estrangeiros são diversos e eu mesma já compartilhei vários deles. Por exemplo, não raramente, me surgem questionamentos acerca do quantitativo de alunos nas turmas, da necessidade de uma coordenadora especializada na área de ensino de línguas, sobre a quantidade e qualidade de recursos didático-metodológicos, e carga horária do componente e suas influências na qualidade do ensino de Língua Inglesa. Talvez, se todas essas necessidades fossem supridas, seria mais fácil e exitoso ensinar inglês na Educação Básica. No entanto, apesar de a realidade

¹ No original: “They operate mechanical movements of words [...] all the words and their fittings go away without any prior warning (Almeida Filho, 2021, p. 86).

do ensino de idiomas no Brasil não ser a ideal, acredito veementemente que é possível aprender inglês na escola regular.

A escola é exatamente o lugar no qual o idioma deveria ser aprendido (Lima, 2011). Para isso, porém, é preciso que o professor conheça seus alunos, para definir quais conteúdos deve lecionar e como lecionar; é preciso que o professor seja mais que um “dador” de aula, mas efetivamente se responsabilizar pelo seu ofício (Miccoli, 2011). Sendo assim, o professor precisa ser um profissional responsável e comprometido com o ato de lecionar. Porém, também é necessário o apoio das entidades públicas, com políticas pedagógicas sérias para que o ensino de inglês seja efetivo (Lima, 2011).

Vinda de uma família em que o aprendizado de idiomas nunca foi importante, eu tive a escola, e apenas a escola, para me guiar em meus primeiros passos no idioma. Cheguei ao curso de Letras – Português e Inglês na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, com o meu inglês de escola e não encontrei maiores dificuldades ou barreiras. Eu sei da minha condição de exceção no vasto mundo do ensino de Língua Inglesa, mas é minha trajetória que me faz acreditar ser possível termos um ensino de inglês eficiente nas nossas escolas. Mais ainda: acredito que é possível ensinar o idioma sem esquecer que estamos formando cidadãos.

Por isso, sempre me interessei em entender o que faz com que outros tantos estudantes repitam que não conseguem aprender inglês na escola regular, sendo necessário recorrer a cursos livres. O que faz esses jovens acreditarem que nunca vão aprender inglês ou que não devem estudar a língua porque nunca irão utilizá-la?

Parte de mim acredita que o aprendizado do inglês está diretamente ligado à afinidade pessoal com a cultura de países como EUA e Inglaterra, e ao mesmo tempo possui estreita relação com a maneira como vemos e imaginamos àqueles que chamamos de falantes nativos. Essa minha crença tem raiz em uma experiência muito pessoal. Quando criança, eu estava sempre cantando alguma música em inglês de algum seriado ou filme do Disney Channel², ou analisando a letra e a tradução de músicas de Taylor Swift³. Em suma, por um lado, eu estava sempre em constante contato com a língua inglesa e percebi este mesmo comportamento em todos os meus alunos mais dedicados e proficientes. Contudo, por outro lado, mesmo nesses alunos (e talvez especialmente nesses alunos) percebo o medo que muitas vezes senti de ser

² Disney Channel é um canal de TV pago que faz parte do conglomerado midiático The Walt Disney Company. O auge do canal aconteceu entre os anos de 2005-2010, quando lançou vários filmes e séries de sucesso, como: *Hannah Montana*, *High School Musical*, *Camp Rock*, *The Wizards of Waverly Place*, *Jonas*, *Sonny with a Chance*, etc.

³ Taylor Swift é uma cantora estadunidense que fez sua estreia na música com um álbum autointitulado no ano de 2006, ganhando mais notoriedade no ano de 2008 com o lançamento do álbum *Fearless*.

ridicularizada ou não ser compreendida ao falar inglês, uma vez que minha pronúncia não era como a dos atores e cantores estadunidenses que eu idolatrava. Os motivos pelos quais ainda temos, em nosso imaginário, um falante nativo ideal e quase mitológico, que deve ser imitado para que se obtenha a proficiência na Língua Inglesa são complexos, uma vez que possuem origem na investida ideológica colonial das culturas hegemônicas, materializadas nas abordagens de ensino, nos materiais didáticos e até nos produtos culturais exportados. Em relação ao Brasil, por exemplo, esses motivos remontam aos tempos imperiais, nos quais o ensino de língua inglesa era pensado por falantes oriundos da Grã-Bretanha, que tornavam a prática pedagógica desnecessária frente ao seu sotaque (Campos, 2019 *apud* Duboc; Siqueira, 2020), conhecido como RP (*Received Pronunciation*).

Mesmo com os avanços da Sociolinguística Variacionista evidenciando que existem diversas maneiras de falar um mesmo idioma, que podem ser percebidas nos sotaques das pessoas, nas normas padrão e popular, na linguagem escrita, etc. (Fiorin, 2011), quando se trata do inglês, ainda teimamos na existência da pronúncia ideal, do vocabulário nativo e que precisamos alcançá-lo para falarmos o idioma, uma vez que o falante nativo de inglês tem sido tratado como um modelo de competência linguística a ser seguido (Pennycook, 2007 *apud* Walesko, 2019). Assim, é possível dizer que tal percepção, algumas vezes, não é aplicada às Línguas Estrangeiras (LE).

Em outras palavras, o ensino de LE no Brasil, especialmente da língua inglesa, em muitos contextos, parte da perspectiva de que existe uma língua perfeita e acabada: a língua do falante nativo. Por isso, quando tratamos do processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE “a mão controladora do ‘falante nativo’ (de inglês) abstrato e idealizado é facilmente sentida” (Leung *et al.*, 1997, p. 128 *apud* Walesko, 2019 p. 21), já que os estudantes Brasileiros desejam falar com o sotaque do “nativo” (Cruz, 2018).

Para além disso, a necessidade de falar tal qual o modelo de falante ideal — mesmo com essa visão sendo amplamente contestada (Alves, Siqueira, 2018) — é diariamente capitalizada por cursos de inglês, professores particulares, escolas bilíngues, etc. Dessa forma, o inglês e seu ensino são tratados como uma *commodity*⁴ de alto valor comercial. É a pedagogia mercantilista que opera através da venda, em materiais didáticos, de uma cultura branca, americana e europeia, que simboliza o mundo ideal (Scheyerl, 2012). Em suma, o ensino de língua inglesa

⁴ Commodity é o termo dado, em economia, para se referir a produtos primários (principalmente petróleo e produtos agrícolas) considerados homogêneos e cujo preço é determinado pelas forças de oferta e demanda do mercado global. Aqui, nos apropriamos deste termo para nos referir a língua inglesa por conta de seu processo de mercantilização enquanto produto essencial no sistema capitalista e neo-colonialista.

é um mercado muito lucrativo. Dessa forma, não é exagero dizer que muito se gasta no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa (Makoni; Pennycook, 2007), especialmente, a língua inglesa falada por estadunidenses e britânicos, na tentativa de perseguir este mundo chamado de mundo plástico por Siqueira (2012).

Em parte, isso se deve à maneira como o Capitalismo agenciou e elegeu a Língua Inglesa como a língua franca global (Ndbele, 2006), que acabou por se tornar mais poderosa e com um alcance jamais visto entre as línguas que já foram consideradas francas ao longo da história da Humanidade (Siqueira, 2018), sendo, portanto, “causa e consequência da globalização” (Alves, Siqueira, 2018, p. 413) e é responsável por trazer benefícios culturais e econômicos para seus falantes. No entanto, a posição única ocupada por esse idioma e todas as suas consequências também são devidas ao que Robert Phillipson denominou de ‘Imperialismo Linguístico’, fenômeno no qual uma língua é imposta aos falantes de diversas outras línguas, sendo sempre essa relação recheada e alimentada por desigualdades dentro de uma lógica imperialista (Phillipson, 1992).

Dentro desse cenário, de agenciamento do inglês como língua do capitalismo e da globalização, o ensino da língua inglesa tem possibilitado a emergência de uma série de crenças por parte dos aprendizes. Nesse sentido, este trabalho se orientou pelo interesse em compreender a ocorrência das crenças relacionadas ao falante nativo de língua inglesa. Para tanto, nos guiamos por alguns objetivos e questões norteadoras, sobre o que discutiremos na próxima seção.

OBJETIVOS E QUESTÕES NORTEADORAS

Entender como essas crenças, que eu tinha e que percebo em meus alunos ainda hoje, afetam o processo de aprendizagem do idioma e, sobretudo, como elas são reforçadas pela posição geopolítica que os Estados Unidos da América ocupam no cenário internacional é o que me motivou a iniciar esta pesquisa. Nesse sentido, por levar em consideração a posição que já ocupei enquanto estudante de línguas, decidi abordar a temática através da perspectiva da Educação Básica, especialmente porque professores podem ser influenciados pela maneira como aprenderam o idioma, reproduzindo na sua maneira de ensinar os métodos com os quais aprenderam a língua inglesa (Rubio, 2009 *apud* Anjos, 2020). Além disso, considerando as multiplicidades e desigualdades que permeiam a educação Brasileira, os sujeitos escolhidos são oriundos de escolas públicas situadas no interior da Bahia, mais especificamente no município de Cândido Sales. Uma vez que cada realidade é única, contrastar diferentes modos de ler o

mundo enriquece não apenas as análises científicas, como concede voz ativa àqueles que são mais subjugados pelos processos desiguais criados pela conjuntura sociocultural que concede à língua inglesa seus *status* atual.

Nesse sentido, é preciso analisar criticamente como ocorre o processo de aprendizagem da língua inglesa nas escolas e quais os impactos das políticas expansionistas e neocoloniais estadunidenses na política linguística nacional referente ao ensino de inglês. Assim também é possível abrir espaço para se pensar um ensino de inglês crítico, verdadeiramente capaz de quebrar as barreiras sociais e os discursos preconceituosos impostos pelos processos de colonização e globalização à nossa sociedade.

Nessa perspectiva, esta pesquisa, situada no âmbito da Linguística Aplicada, teve como objetivos:

Geral:

Investigar a existência de crenças, em especial sobre a idealização do falante nativo apresentadas por um grupo de alunos da educação básica e possíveis impactos na aprendizagem.

Específicos:

I. Investigar as crenças, mitos e idealizações que aprendizes de inglês como LE possuem acerca do falante nativo;

II. Analisar como essas crenças, mitos e idealizações podem afetar o processo de aprendizagem de inglês como LE;

III. Determinar qual a relação existente entre as crenças, mitos e idealizações em torno do falante nativo e o processo de expansão política, cultural e econômica dos países anglófonos, em especial, os EUA.

Tais objetivos foram delineados levando em consideração a necessidade de compreender como as crenças e mitos acerca do falante nativo podem afetar o processo de aprendizagem da língua inglesa como LE, uma vez que a suposta necessidade de falar como o nativo "pode ser o cerne de muitos abandonos dos estudos da língua inglesa, de fracassos no aprender, de frustrações de alunos" (Costa Leite; Oliveira; Coura, 2020, p. 7).

Para tanto, aplicamos um questionário com um grupo de alunos da escola pública, nos orientando pelos seguintes questionamentos:

1. Quais são os mitos e crenças relativos ao falante nativo de língua inglesa desenvolvidas por alunos da educação básica?

2. Em que medida as crenças e mitos são frutos da transferência da supremacia política e econômica global dos países anglófonos, especialmente, os EUA e a Inglaterra?

Esta pesquisa visou responder a esses questionamentos, considerando a relevância dessa compreensão, já que ela também pode pavimentar o caminho para desfazer essa noção de que não há objetivos claros e razões fortes para se aprender uma língua estrangeira, como o inglês, para além da suposta meta de querer ser como um falante nativo. Para tanto, partimos da hipótese de que a crença de que só é falante de inglês aquele que fala como um nativo, o que pode gerar o mito acerca da detenção da língua perfeita pelo falante nativo (Pennycook, 2007 *apud* Walesko, 2019), prejudicando o processo de aprendizagem da LE. Além disso, este mito emerge com a imposição do inglês como um bem cultural útil, a partir da expansão hegemônica dos EUA no âmbito econômico e cultural (Oliveira, 2017).

Neste ponto, é preciso chamar a atenção para o fato de que os mitos sobre a língua inglesa e o falante nativo podem ser tanto frutos de concepções advindas de estereótipos (Carvalho, 2000 *apud* Silva, 2007) quanto de verdades que se fazem presentes, implicitamente, no imaginário coletivo e individual (Silva 2005), observadas através de crenças acerca do aprendizado de língua inglesa (Barcelos, 2007), por exemplo. As consequências dessas concepções, verdades e crenças impactam o processo de aprendizagem da LE, levando estudantes a desejarem falar a língua inglesa com o sotaque "nativo" (Cruz, 2018).

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Procurando responder às questões levantadas nesta introdução, o presente trabalho foi dividido em quatro capítulos. O **PRIMEIRO CAPÍTULO**, intitulado **A EXPANSÃO DA LÍNGUA INGLESA PELO MUNDO: COMO TUDO COMEÇO** abordamos a expansão da língua inglesa pelo mundo, desde o seu surgimento e primeiras viagens pelo mundo no século XI até o período pós-guerra, quando o inglês passou a ser considerado efetivamente como uma língua franca global. Também discutimos o que diferencia o inglês de outras línguas francas que surgiram anteriormente, como o Latim, e algumas das controvérsias que cercam o idioma atualmente, como as barreiras sociais e políticas criadas pelo seu uso.

O **SEGUNDO CAPÍTULO** cujo título é **O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL**, foi dividido em três seções, nas quais abordamos o ensino de língua inglesa nas

escolas regulares Brasileiras. Para tanto, abordamos o conceito de Língua Franca de maneira mais aprofundada, a questão da negociação de sentidos e analisamos a Base Nacional Comum Curricular e seus pressupostos teóricos.

O **TERCEIRO CAPÍTULO, CRENÇAS, MITO E IDEALIZAÇÃO EM TORNO DA FIGURA DO FALANTE NATIVO** está dividido em algumas seções, nas quais abordamos brevemente o conceito de crenças, a relação entre crença e ação e as crenças presentes no processo de ensino- aprendizagem de língua inglesa, bem como buscamos entender quem, de fato, é o falante de inglês e porque essa posição é considerada tão prestigiada e a relação desse prestígio com o poderio geopolítico estadunidense.

O **QUARTO CAPÍTULO, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**, foi reservado para abordarmos a metodologia proposta para a realização desse trabalho. Nele, discorreremos sobre os motivos de termos escolhido uma abordagem qualitativa sem, entretanto, descartar análises quantitativas. Também nos aprofundamos nos procedimentos escolhidos para o levantamento de dados, sendo ele: o questionário com perguntas subjetivas e objetivas.

Por fim, no **QUINTO CAPÍTULO, A ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS**, apresentamos os dados e nossas interpretações à luz das teorias já discutidas nos capítulos anteriores. Dessa forma, pudemos chegar às **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, em que retomamos os objetivos e destacamos como eles foram alcançados.

Antes de abordar especificamente o tema central deste estudo, consideramos necessário traçar um breve histórico da língua inglesa, delineando a sua expansão até alcançar o status de língua franca global. Desse modo, faremos isso no próximo capítulo.

CAPÍTULO 1- A EXPANSÃO DA LÍNGUA INGLESA PELO MUNDO: COMO TUDO COMEÇOU

The language has penetrated deeply into international domains of political life, business, safety, communication, entertainment, the media and education. The convenience of having a lingua franca available to serve global human relations and needs has come to be appreciated by millions (Crystal, 2006, p. 30).

Cabe a todos nós, engajados em divulgar o idioma inglês mundo afora, procurar saber um pouco mais sobre as condições históricas do surgimento do inglês como a língua da globalização e as implicações políticas e ideológicas da difusão da língua inglesa (Rajagopalan, 2011, p. 61).

É sabido que o inglês chegou ao local onde hoje localiza-se o Reino Unido e se espalhou pelas regiões de Gales, Cornuália, Escócia, dentre outras, onde majoritariamente as línguas celtas eram faladas e chegou ao norte escocês após a invasão normanda no século XI. A partir daí, se espalhou por outros pontos das Ilhas Britânicas, como a atual Irlanda, até tornar-se uma língua, de fato, nacional, subsidiada por sua literatura, produção científica e compilação de dicionários. No entanto, algumas centenas de anos se passaram antes que o inglês começasse a dar os primeiros passos para se expandir em escala global, ao final do século XVI (Crystal, 2003).

Nesse ponto, cabe destacar a narrativa construída, no século XIX, acerca do florescimento do *Old English* enquanto língua nacional e literária, que permaneceu intacta, mesmo após o contato com o Francês durante a invasão normanda (Graddol, 2006). Tal história, como afirma Graddol (2006), cria um herói, a língua inglesa, e um vilão, a língua francesa, em uma recriação da jornada do herói, na qual o Inglês sai vitorioso frente a sua batalha com o Francês (Campbell, 1949; Graddol, 2006). A consequência disso é a também criação do mito do inglês enquanto língua da modernidade. Em outras palavras, considerando que a modernidade, do ponto de vista Ocidental, possui enquanto discurso ideológico o progresso e a construção de estados nacionais, logo, o inglês seria uma “força civilizatória” (Graddol, 2006), que deveria ser levada a todos os povos.

Assim, através da expansão do Império Britânico pelo sudoeste da Ásia, Índia, América Central e do Norte, Caribe, Malásia, Singapura, Austrália, partes da África ocidental e do sul, a língua inglesa se estabeleceu como a língua do império colonial. Ela foi imposta como língua

nativa das regiões dominadas pela Inglaterra (Siqueira, 2008), uma vez que acreditava-se que a dominação completa só era possível com a concomitante imposição linguística, o que acaba facilitando a administração do império (Graddol, 2006). Em outras palavras, a Grã-Bretanha demonstrava seu poderio econômico, cultural e militar, também, pela expansão de sua língua oficial e a sua associação ao progresso.

Importante lembrar que esse contato da língua inglesa com as línguas locais, sem uma política de padronização da língua falada, acabou por modificar o idioma, criando variantes locais, as quais são chamadas de *New Englishes* (Graddol, 2006).

Com o advento da Revolução Industrial no século XIX, o inglês deu mais um passo em direção ao seu status de língua franca global, se apropriando, de acordo com Siqueira (2008), efetivamente do título de língua das ciências e da tecnologia. Além disso, com o surgimento e crescimento de grandes bancos em Londres e em Nova Iorque, o dinheiro também se tornou uma força motriz para expansão do inglês (Crystal, 2003). Dessa forma, aqueles que quisessem usufruir das revoluções que aconteciam ou receber investimentos da Inglaterra e dos EUA, deveriam se apropriar do idioma.

O século XX foi marcado pelo apogeu do Império Britânico, porém, também foi marcado pela I Guerra Mundial e pela guerra que deveria acabar todas as guerras, a Segunda Guerra Mundial, e as consequências que ela traria, dentre elas, “a expansão desenfreada da língua inglesa no mundo” (Rajagopalan, 2019).

Os resultados da primeira grande guerra incluem a criação da Liga das Nações⁵, cujas línguas oficiais eram inglês e francês, bem como a transferência das colônias alemãs para os Aliados, que fez com que a língua inglesa se espalhasse ainda mais pelo globo. O pós Segunda-Guerra⁶, por sua vez, revelou nações se rebelando contra o domínio colonialista britânico⁷, culminando na Independência da Índia, em 1947, e deixando o Império Britânico com apenas 14 territórios ultramarinos⁸. O declínio do império deu lugar a um novo mundo, dividido em

⁵ A Liga das Nações foi a primeira organização mundial formada por Estados soberanos criadas para promover a paz e a segurança coletiva. Foi dissolvida em 1946 e substituída pela ONU (Organização das Nações Unidas), que está em atividade até hoje e tem o inglês como uma de suas seis línguas oficiais.

⁶ Aqui, estamos nos referindo ao período após a Segunda Guerra Mundial.

⁷ Antes deste período histórico, outras nações já haviam declarado independência do Reino Unido, a exemplo, o próprio EUA (1776), Egito (1922), África do Sul (1931), dentre outras. No entanto, esses movimentos por independência se tornaram mais proeminentes no pós-Guerra, que também marcou o estabelecimento da Commonwealth como é hoje.

⁸ Os territórios ultramarinos britânicos são regiões que ainda hoje permanecem sob o domínio da Grã-Bretanha, seja porque ainda não declararam sua independência ou porque votaram para permanecerem como territórios britânicos. Assim, mesmo que estes lugares possuam seus próprios governos objetivando a administração regional, a defesa do território bem como questões diplomáticas são de responsabilidade do governo da Inglaterra.

dois grandes blocos econômico- ideológicos: o capitalismo e o socialismo. A URSS (União das Repúblicas Soviéticas) liderava o bloco socialista, mais concentrado no Oriente. Por sua vez, o Ocidente e sua ideia de progresso passou a ser disseminada pelos Estados Unidos da América, que passaram a deter um grande poder político, econômico, militar e cultural (Siqueira, 2008).

A Guerra Fria se encerrou com a queda do muro de Berlim em 1989 e a subsequente desintegração da URSS. A partir desses acontecimentos, os EUA passaram a ocupar o posto único de superpotência global. Para além disso, a língua oficial dos EUA é o inglês. A partir desse momento, o idioma não encontrou mais barreiras para florescer globalmente como a principal língua do planeta. Ao contrário, “o inglês se aproveitou do caminho outrora pavimentado pelo poder colonial da Grã- Bretanha que, só a título de curiosidade, o deixou como idioma oficial ou semioficial na maioria dos estados recém-libertados à época” (Siqueira, 2008, p. 55). Dessa forma, em alguns poucos séculos, o inglês saiu do status de língua pouco conhecida localmente para se tornar “presença comum em quase toda a paisagem linguística deste mundo globalizado” (Siqueira, 2018, p. 97). O fortalecimento do dólar estadunidense também contribuiu para este cenário, uma vez que a economia tomou o lugar da política como força motora das relações internacionais (Crystal, 2003), e quase nos garante que o inglês não vai parar de se expandir.

Em resumo, a língua inglesa alcançou seu status através da expansão do Império Britânico, que se estabeleceu ao redor de quase todo o globo, bem como do poderio econômico dos Estados Unidos da América. Dessa forma, mesmo quando as antigas colônias britânicas alcançaram a liberdade, a língua escolhida foi o inglês.

Esse processo que, à primeira vista, é quase natural, especialmente, se levarmos em conta que a língua inglesa não é a primeira a alcançar o status de língua franca, na realidade, é permeado de contradições e está no cerne da estrutura da sociedade moderna. Por isso, Crystal (2003) considera que o inglês teve a sorte de estar onde precisava estar para se tornar o que é hoje: a junção do desenvolvimento político e econômico das nações falantes de inglês as colocou no centro do mundo e, conseqüentemente, carregaram o inglês com elas. Em outras palavras, o inglês ser, hoje, uma língua franca de proporção nunca antes vista não é aleatório, mas fruto de uma conjuntura político- econômica específica que permitiu ao idioma alcançar esse posto.

Pensando nisso, na próxima seção iremos discutir quais fatores diferenciam o inglês de outras línguas francas adotadas anteriormente. Afinal, o Latim, língua do Império Romano, foi considerada a língua franca do mundo ocidental por vários séculos (Crystal, 2003), tendo influenciando o surgimento de línguas modernas e exerce influência até hoje, mesmo sendo

considerada uma língua morta. Mesmo assim, o Latim, em seu ápice, não chegou perto do que hoje é o inglês, sendo sua posição incontestável atualmente (Anjos, 2019).

Tal discussão é necessária, uma vez que, ao entendermos o que torna o inglês uma língua franca única, também será possível entender as suas controvérsias e analisar melhor os processos político- pedagógicos relacionados ao ensino dessa língua.

O QUE TORNA O INGLÊS UMA LÍNGUA ÚNICA?

O inglês é hoje considerado uma língua franca global. No entanto, não é o primeiro idioma a ocupar esse espaço na história. Antes dele, várias outras línguas obtiveram o status de língua internacional. É possível citar vários exemplos: o grego foi a língua franca do Oriente Médio por quase dois mil anos sob a égide de Alexandre, o Grande; o Árabe, seguindo a expansão do islamismo, se tornou a principal língua da África e do Oriente Médio no século XVIII; português, espanhol e francês se espalharam pelo mundo junto com as Grandes Navegações chegando às Américas e África; o Latim se espalhou por toda Europa (Crystal, 2003).

É possível afirmar, portanto, que o fenômeno de línguas utilizadas para comunicação comum entre povos não é novidade. Também não é nenhuma o motivo pelos quais tais línguas atingiram esse posto. Ao falarmos especificamente do Latim, Crystal (2003) afirma que o status de língua internacional lhe foi garantido através do poderio do Império Romano e, com a sua queda, o Latim reinou por mais mil anos graças ao poder eclesiástico da Igreja Católica Apostólica Romana. Da mesma forma, todas as outras línguas citadas aqui também alcançaram seu status internacional por conta do poder, político ou militar, dos povos que a falavam. Com o inglês não é diferente.

No entanto, nem mesmo o latim, que foi a língua franca da humanidade por mil anos e até hoje exerce influência na religião Católica e em Campos como a Ciência, obteve o status que o inglês possui em nosso mundo globalizado. Podemos dizer, portanto, que o inglês é uma língua única. Por sua singularidade, a maneira como é imposta ao resto do mundo também é diferente.

Enquanto nos séculos XVI e XVII, por exemplo, a imposição da língua ocorria de maneira explicitamente violenta, através de um processo de colonização que também marcava na pele suas punições, em nosso século, a imposição do inglês ocorre de maneira mais sutil: o imperialismo ocidental inventou a necessidade de uma língua global ou internacional, cuja escolha foi o inglês pelos avanços do imperialismo britânico e capitalismo estadunidense (Alves, Siqueira, 2018; Ndebele, 2006). Ou seja, estamos presenciando a imposição da língua

inglesa como um bem cultural útil, desta vez, no entanto, através da expansão hegemônica de países anglófonos do Norte Global, especialmente os EUA (no âmbito econômico e cultural) (Oliveira, 2017).

Portanto, a língua inglesa não começou a se espalhar pelo mundo pela necessidade genuína de uma língua franca. Na realidade, a necessidade de espalhar o inglês surge dentro do imperialismo ocidental, no século XVIII, a partir das necessidades de determinadas nações de expandir seu poderio geopolítico e exercer plenamente o poder umas sobre as outras.

Para além disso, ao considerarmos, também, o projeto colonial, cristão e nacionalista visto ao redor do globo, as línguas propriamente ditas também são invenções, geradoras de nacionalismo e de um processo de homogeneização (Makoni; Pennycook, 2007). Em outras palavras, o processo colonial teve como grande consequência a criação das línguas nacionais, que surgem através da perspectiva de um estado-nação como um instrumento que possibilitaria a harmonia de uma comunidade falante (Walesko, 2019).

Esta maneira de ver as línguas como construtos sociais, com heranças coloniais, coloca o inglês também nesta posição de uma língua inventada. Ao enxergar o papel do inglês como uma criação com raízes políticas, é possível alterar a maneira como enxergamos as políticas linguísticas e os processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Abordaremos essa discussão, no entanto, nas próximas seções. Por hora, resta compreendermos que a posição ocupada pela língua inglesa, no momento atual, não é natural: ela é fruto de mecanismos políticos e jogos de poder. Mais especificamente, o inglês, bem como Português, Espanhol e Francês, foram impostos aos povos que viviam em terras colonizadas pela Grã-Bretanha, vindo a ser, também, a língua dos Estados Unidos da América, hoje grande expoente do que é chamado de neo-imperialismo (Lacoste, 2010).

Ainda no contexto da colonização, é preciso destacar que, neste período, foram várias as maneiras pelas quais os idiomas foram impostos aos povos colonizados. No Brasil, a Companhia de Jesus foi responsável pela catequização e alfabetização dos povos indígenas (Fausto, 1994). Já nas colônias britânicas, cujo processo colonial não foi permeado pelo catolicismo, a conversão acontecia ensinando “cada povo nativo em sua própria língua” (Lacoste, p. 9, 2010). Logo, em se tratando da língua inglesa, falar inglês era tido, também, de acordo com Lacoste, como um fator de distinção social, um privilégio. Lacoste ainda afirma que, no contexto do processo de independência dos Estados Unidos, as reivindicações eram feitas em inglês, buscando superar a variedade de línguas faladas, fato que culminou na difusão e adoção do inglês como língua oficial do país.

Após a Segunda Guerra Mundial e o fortalecimento dos EUA enquanto grande potência,

é possível afirmar que o inglês começou a ganhar status de língua global. Neste ponto, cabe destacar uma confluência de fatores culturais e geopolíticos, como a utilização do cinema (através da máquina cultural hollywoodiana) e da música enquanto fonte de *soft power* ou o Plano Marshall⁹, que injetou dinheiro nas economias europeias e levou a tecnologia estadunidense ao outro lado do oceano. Tais fatos também contribuíram para tornar o inglês a língua franca global e, seu aprendizado, uma necessidade.

Contudo, mesmo que tenha se tornado uma língua franca em nosso mundo globalizado, a língua inglesa ainda é um instrumento de dominação de povos. De acordo com Ndebele (2006)¹⁰, ainda que várias pessoas no mundo estejam usando a LI para os seus próprios interesses, ela ainda favorece interesses da metrópole, uma vez que você pode falar o inglês como quiser, desde que “seja usado corretamente”¹¹ (Ndebele, 2006, p. 103, *tradução nossa*). Em outras palavras, a metrópole (neste caso específico, os países anglófonos) te deixa livre desde que você assuma os interesses deles como seus próprios; desde que aja como eles. É a língua inglesa utilizada para oprimir e manipular, especialmente se considerarmos que a história de sua “popularização” está intrinsecamente relacionada à história do Imperialismo estadunidense e britânico (Ndebele, 2006).

De certa forma, a utilização da língua inglesa nos termos estabelecidos pela metrópole exerce uma espécie de poder disciplinar sob os falantes do idioma. Em outras palavras, a instituição da gramática, do “sotaque nativo”, da “maneira correta de falar” estabelece normas de utilização da língua e da linguagem, criando uma suposta homogeneização de falantes. Contudo, o corpo social homogêneo é apenas uma ilusão, uma vez que as mesmas normas utilizadas para igualar a todos, também são utilizadas para hierarquizar, classificar, individualizar e, além mesmo, identificar aqueles que as atacam. Desta maneira, o ataque às

⁹ O Plano Marshall ou European Recovery Plan (EUR) foi proposto e financiado pelos EUA visando auxiliar a reconstrução da Europa Ocidental após a Segunda Guerra Mundial. Foram enviados cerca de 13 bilhões de dólares (equivalente a 100 bilhões de dólares atualmente) ao continente, o que além de impulsionar sua reconstrução, criou um ambiente favorável para a disseminação da cultura e práticas empresariais estadunidenses na Europa (Hogan, 2012). Acerca deste ponto, Lacoste (2010) afirma ainda que ao enviar tecnologia estadunidense para a Europa e abrir fábricas no continente, os EUA obrigaram a região a aprender o inglês, fosse para lerem manuais de instruções ou para se comunicarem com seus superiores, consolidando o inglês como língua de negócios e, através de sua escolha enquanto língua oficial das organizações internacionais criadas no pós-Segunda Guerra (a exemplo: ONU e FMI), enquanto língua padrão das comunicações oficiais (Philipson, 1992).

¹⁰ Ndebele (2006) argumenta que, devido à necessidade de controlar a língua inglesa, os países anglófonos praticam uma política linguística manipulativa, na qual admitem que o inglês pertence a todos, mas não admite que modificações sejam feitas. Em suas palavras: “Practically, this need to maintain control over English by its native speakers has given birth to a policy of manipulative open-mindedness in which it is held that English belongs to all who use it provided that it is used correctly. It is assumed, of course, that it is the native speakers who will determine the standards of correctness.” (Ndebele, 2006, p. 103).

¹¹ No original: “provided that it is used correctly” (Ndebele, 2006, p. 103).

normas, que constitui um ataque ao próprio corpo social, deve ser punido¹². Tais castigos podem ser percebidos através da ridicularização ou da rejeição de certos sotaques, ao mesmo tempo em que ocorre a elevação de outras maneiras de falar.

A punição através da prática de preconceitos diversos, no entanto, não é a única maneira pela qual podemos perceber o uso da língua como forma de dominação. A língua configura-se como importante representação da cultura de povos, e pode ser uma ferramenta para a expansão de um determinado modo de ver o mundo à medida que retrai outras formas de pensar, ou uma “ferramenta de unificação¹³” (Phillipson, 1992, p. 31, *tradução nossa*). No caso específico do inglês, existe a promoção de valores anglófonos ao mesmo tempo em que se busca reprimir outras culturas, consideradas mais primitivas ou minoritárias.

A imposição da língua inglesa a outras culturas e povos foi sempre tão incisiva que impediu que países colonizados pela Grã-Bretanha pudessem fazer escolhas linguísticas livremente no momento em que se tornaram independentes (Ndebele, 2006). No entanto, de acordo com Oliveira (2017), não podemos transformar a língua inglesa em uma vilã por conta de sua posição no cenário global atual, uma vez que “o poder que a circunscreve não é intrínseco a ela. Ele é conferido por sujeitos que têm o poder de legitimá-la” (Oliveira, 2017, p. 42). Ou seja, a língua inglesa conquistou a posição diferenciada de domínio cultural e ideológico que hoje ocupa, porque existe uma estrutura de poder interessada em manter as desigualdades do mundo, e utiliza a linguagem como uma forte ferramenta para atingir esse objetivo.

No entanto, com a sua expansão, novas janelas também se abrem, uma vez que as mudanças na própria língua são inevitáveis, sendo capaz, até mesmo, de naturalizá-la entre aqueles que antes a tinha como estrangeira (Rajagopalan, 2019). Dessa maneira, tais mudanças acabam por desvincular o inglês de suas raízes, ou seja, o desterritorializa e desestrangeiriza (Anjos, 2019).

Todas essas questões diferenciam o inglês de outras línguas francas que surgiram ao longo da história da Humanidade, alçando-a a um patamar diferente. Todo esse processo não é livre de controvérsias e consequências políticas, que podem, inclusive, representar certo risco se não levarmos em conta o papel que a língua desempenha de maneira crítica (Rajagopalan, 2019). Por isso, tais pontos serão abordados na próxima sessão.

¹² Para maior aprofundamento, recomendamos a leitura de Vigiar e Punir (Foucault, 1987).

¹³ No original: “a tool for unification” (Phillipson, 1992, p. 31)

UMA LÍNGUA CONTROVERSA

A linguagem é, também, um instrumento de poder (Bourdieu, 1977), por meio do qual é possível oprimir, punir, subjugar e controlar, bem como emancipar e libertar os sujeitos. Não por acaso, dentre as várias formas de controle e opressão existentes está a imposição de uma determinada língua a um grupo, como ocorreu durante o período da Colonização das Américas, Ásia e África, no qual o colonizador impôs a língua da metrópole aos povos colonizados, como forma de evidenciar a ocupação e conquista daqueles espaços e corpos (Philipson, 1992). É, em última análise, o uso da linguagem como forma de exercer um determinado poder sobre a população, com o objetivo de fazê-la assimilar a cultura daqueles cuja língua lhe foi imposta (Fanon, 2008); diz respeito também a uma determinada política acerca do controle comportamental e identitário do corpo social (Foucault, 1987), uma vez que impondo a nova língua, aquela originária deve ser suprimida, junto com todos os costumes que carrega. Em outras palavras, é a utilização da língua pelos opressores como arma para colonizar, diminuir, limitar o outro (Anjos, 2020).

Após a Segunda Guerra, de maneira relativamente rápida, os Estados Unidos da América ganharam proeminência e importância geopolítica, expandindo sua influência pelo mundo em uma espécie de (neo)colonização ao lado do Reino Unido. Consequentemente, ficou mais evidente o poder dos países anglófonos situados no Norte Global; poder este que é expressado, principalmente, através do processo único de expansão da língua inglesa pelo mundo, no qual para além de ser uma língua franca, “o inglês se tornou presença comum em quase toda a paisagem linguística desse mundo globalizado” (Siqueira, 2018, p.97).

Tal posição, jamais vista, não foi alcançada por razões intrínsecas ao próprio inglês, mas porque vários países ao redor do mundo concederam esse espaço ao inglês (Alves, Siqueira, 2018; Crystal, 2003). No entanto, não podemos nos enganar. Essa posição não foi dada gratuitamente, como um gesto de diplomacia internacional. Existe aí uma relação de poder: é o poderio militar, econômico e político que transforma qualquer língua em uma língua global e é por isso que o inglês ocupa uma posição de tanto prestígio em nossa sociedade (Crystal, 2003).

Em outras palavras, o inglês foi a escolha óbvia de antigas colônias britânicas quando alcançaram a liberdade, uma vez que ocupava espaço privilegiado na sociedade (Ndbele, 2006); é, também, a língua da ciência de modo que muitos periódicos científicos internacionais são escritos em inglês (Bordons; Gómez, 2004); acima de tudo, o inglês é a língua que está em

praticamente todos os lugares: nas relações internacionais, na publicidade, no jornalismo, em países cujo inglês nem é a língua oficial (Crystal, 2003). Falar inglês, portanto, é como ter as chaves para adentrar em um mundo novo, de infinitas oportunidades, no qual é possível nos comunicarmos com o mundo que nos cerca em pé de igualdade (Lima, 2009). Por isso, ele é a língua de desejo de muitos que buscam ascensão social, oportunidades ou mesmo a sensação de pertencimento a uma elite global (Phillipson, 1992).

Sua expansão atingiu níveis globais, sendo utilizada pelos mais diversos povos e das mais diversas maneiras, levando Alves e Siqueira (2016) a considerarem que quem mais desenvolve a língua são os falantes não nativos “em seus usos locais e globais” (Alves, Siqueira, 2016, p. 422). No entanto, à medida em que se expande e se desterritorializa (Anjos, 2019; Zaidan, 2013), a língua inglesa também encontra contradições. Assim, mesmo com o surgimento de conceitos que tentem explicar o fenômeno do inglês, como *World English* (WE) ou Inglês como Língua Franca (ILF), caracterizados pela descentralização do falante nativo¹⁴, as diferentes variedades e maneiras de falar o inglês ainda possuem status políticos desiguais (Zaidan, 2013).

Em outras palavras, o inglês, atualmente, é um idioma que se sobressai em comparação a outros idiomas, seja como língua oficial ou como língua preferencial do sistema educacional ou políticas linguísticas (Crystal, 2003), evidenciando “que as políticas educativas são colonizadas pelos imperativos das políticas econômicas.” (Hoezle; Pessoa, p. 783, 2017). Talvez, por isso, o inglês crie barreiras e diferenças sociais, como atestado por Hoezle e Pessoa (2017), ao citarem¹⁵ os estudos de Pennycook (2007), mesmo sendo considerada a língua da oportunidade e do desenvolvimento.

A problemática do controverso papel do inglês, como gerador de oportunidades e criador de mazelas, atinge, especialmente, as populações marginalizadas, que se encontram, em grande quantidade, nas escolas públicas do nosso país. O Estado falha em garantir às nossas crianças e adolescentes o acesso efetivo ao aprendizado do idioma, reservando o espaço de oportunidade aos filhos da elite (Assis-Petterson; Cox, 2007). O resultado óbvio dessa situação

¹⁴ Importante destacar que para Rajagopalan (2004) o WE não assume falantes nativos. Assim, o WE pertence a todos, sendo um produto da desestrangeirização do inglês (RAJAGOPALAN, 2019). Já quando falamos de ILF tratamos o idioma como uma língua que não pertence a ninguém ao mesmo tempo que pertence a todos que o utiliza e coloca o não-nativo no centro das discussões (Alves; Siqueira, 2016; Jenkins, 2000 *apud* Alves; Siqueira, 2016).

¹⁵ Hoezle e Pessoa (2017) referenciam, dentre outros autores, Pennycook (2001; 2007), em seu trabalho *Ensino de Línguas como Palco Política Linguística: Mobilização de Repertórios sobre Gênero*. As autoras destacam pontos importantes do trabalho de Pennycook, como as desigualdades criadas pela língua inglesa e o mito do inglês como língua internacional, considerando o status do idioma um produto do sistema imperial ocidental e do neo-liberalismo.

é a continuidade e o aprofundamento do ciclo de segregação social em que vivemos, uma vez que o maravilhoso mundo de benefícios que a língua inglesa proporciona só é acessado, de fato, por uma minoria com renda (e cor) muito bem especificada.

Para além desse obstáculo, quando ocorre o acesso ao aprendizado do idioma, outro impeditivo surge: não basta falar o inglês, é preciso falar “como eles” (Cruz, 2018, p. 327); como aqueles que exercem funções de poder dentro de uma sociedade marcada pela hierarquização de corpos e status (Foucault, 1987). Nesse sentido, discursos discriminatórios surgem dificultando o aprendizado do idioma pelo medo de errar e ser ridicularizado. Ademais, é nesse ponto específico que se encontra o maior interesse desta pesquisa.

De acordo com Anjos (2019), o inglês é um idioma desterritorializado, uma vez que é cada vez mais usado por falantes não-nativos, em oposição aos falantes nativos. Essa percepção é semelhante as demonstradas pelos estudos de Rajagopalan (2004; 2014), para quem o inglês já não possui mais donos, portanto não pode mais ser controlado por britânicos, estadunidenses, australianos. No entanto, falar bem inglês ainda é sinônimo de falar como britânicos e norte-americanos, de acordo com o senso comum (Anjos, 2019), mesmo que falantes não-nativos consigam se comunicar muito bem entre si preservando suas marcas subjetivas ao utilizar a língua (Alves; Siqueira, 2016). Entender porque isso ocorre é uma preocupação nossa, uma vez que tal situação aumenta ainda mais o abismo social criado pelos processos de globalização e expansão imperialista.

De acordo com Anjos (2019), mesmo que este idioma venha se desterritorializando, na sala de aula, ainda hipervalorizamos determinados sotaques e culturas, especialmente aquelas consideradas hegemônicas. Unindo essa realidade ao constante sentimento de inferioridade que os estudantes sentem em relação àqueles ditos falantes nativos, é possível perceber “uma relação de poder constrangedora” (Anjos, 2019, p.21), especialmente se levarmos em conta que, ainda hoje, quando se fala o sotaque que é considerado inferior pelas forças hegemônicas, a pessoa tende a ser ridicularizada. Talvez, esses percalços aconteçam por não discutirmos as questões políticas relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas, realidade que precisa mudar urgentemente.

Foi a partir dessas problemáticas que esta pesquisa surgiu, com o intuito de compreender as crenças a cerca do falante nativo de lingua inglesa e como tais crenças impactam a aprendizagem desse idioma. Mas antes de abordamos a questão das crenças, em consonância com a literatura vigente, vamos refletir sobre o ensino da língua inglesa no contexto nacional.

CAPÍTULO 2- O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

“Cabe ao professor reconhecer o caráter eminentemente político do ensino de línguas estrangeiras e suas nuances. Compreender esse processo num viés político é lecioná-lo com vistas a agir na vida social, usando a língua inglesa como meio para debater questões de interesses individuais e coletivos, ideologicamente consistentes, sobretudo, com as realidade locais” (Anjos, p. 62, 2019).

We have official documents that supposedly guide teachers somehow, but teachers don't let themselves be guided somewhere in any serious way (Almeida Filho, 2021, p. 87).

O ensino de língua inglesa no Brasil é repleto das mais diversas mazelas e insucessos, configurando-se como um dos contextos em que mais podemos ver a discriminação em nosso país, uma vez que os filhos dos mais abastados frequentam as escolas privadas e os filhos das classes mais pobres ocupam as escolas públicas, nas quais o governo falha na oferta de um ensino de idiomas de qualidade (Assis-Peterson; Cox, 2007; Leffa, 2011). De fato, a escola por si só não consegue transformar ninguém em um falante proficiente de outro idioma. Por isso mesmo, o professor deve agir como um agente que estimula o estudante a ir além da sala de aula e buscar outras experiências de aprendizagem (Paiva, 2011). Contudo, parece que raramente este papel de estimulador é cumprido e, mais raramente ainda, vemos estudantes se responsabilizando, também, pelo próprio aprendizado. Ao mesmo tempo, também não é possível contar com políticas linguísticas elaboradas pelo governo que busquem melhorar o cenário.

De acordo com Leffa (2011), uma faceta do fracasso de inglês é justamente a tentativa de transmissão da culpa pela não aprendizagem dos alunos: a responsabilidade é do governo, que não cria políticas pedagógicas e linguísticas eficientes; a culpa é do professor, que não é capacitado ou não quer lecionar; a culpa é do aluno, que não quer aprender. Nesse cenário, ninguém de fato é punido por suas irresponsabilidades, ou, nas palavras de Leffa: “nada é feito e tudo fica por isso mesmo” (Leffa, 2011, p.15-16). Dessa forma, o tempo passa e se acumulam relatos e comentários de que o ensino de inglês na escola não é efetivo e não funciona.

Não é possível negar tais afirmações, uma vez que “tanto o fracasso quanto o sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira é imediatamente percebido” (Leffa, 2011, p.17). No caso de nossas escolas regulares, o fracasso é percebido na falta de falantes proficientes de inglês; nossos alunos e egressos do sistema da educação básica simplesmente não falam o idioma. Afinal, não é possível fingir que se fala inglês (Leffa, 2011).

A responsabilidade desse fracasso, como já destacado, não é de apenas um único ator, considerando todos os fatores envolvidos no processo de ensino de línguas. Portanto, não nos cabe apontar culpados. É preciso, ao contrário, encontrar caminhos para chegar ao sucesso. Para fazer isso, antes de mais nada, é necessário observar como é feito o ensino de língua inglesa no Brasil. Sabemos, por exemplo que ao falar da educação Brasileira, nos deparamos com um problema histórico: a falta de professores. No caso do ensino de LI, a falta de professores qualificados (Leffa, 2011). Além disso, durante muitos anos, o documento que regia o ensino de inglês em nosso país era os Parâmetros Curriculares Nacionais, que reduziam o ensino do idioma ao ensino da leitura em língua inglesa, atribuindo ao inglês um papel elitista e impossibilitando que as classes mais pobres aprendessem o idioma em sua totalidade (Paiva, 2011).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais também pareciam ignorar a utilização do inglês como uma língua franca, ao sugerir que professores ensinassem seus alunos a lerem em inglês, utilizando como justificativa todos os empecilhos logísticos para a implementação de abordagens comunicativas. Afinal, mesmo sendo a leitura uma habilidade extremamente importante, que não pode ser ignorada, as habilidades de *speaking*, *listening* e *writing* não podem ser excluídas do processo de aprendizado do novo idioma.

Atualmente, temos um cenário diferente daquele visto na década passada. Mesmo sendo a língua estrangeira moderna mais estudada em nosso país, apenas recentemente se tornou obrigatória. Não apenas isso, o inglês se tornou a única língua estrangeira obrigatória em nossa grade curricular, graças ao seu status global e poder de penetração (Rosa; Duboc; Siqueira, 2023). A promulgação da lei 13.415/2017 possibilitou a elaboração da última versão da Base Nacional Comum Curricular, que estabelece a língua inglesa como componente da grade básica, em substituição ao componente Língua Estrangeira, encontrado nos antigos PCNs.

Para além disso, a BNCC trouxe, em sua versão final, o termo “inglês como língua franca”. Foi a primeira vez que o termo foi utilizado em todas as versões do documento, o que pode ter causado estranheza aos professores, uma vez que uma das marcas do ensino da língua inglesa no Brasil é a estrangeirização do idioma, mesmo com a grande quantidade de pesquisas sobre o tema no mundo acadêmico (Rosa; Duboc; Siqueira, 2023). Apesar disso, tal mudança não pode ser esvaziada das pautas ideológicas que a movimentaram, uma vez que o reconhecimento do Inglês como uma língua franca em um documento oficial implica reconhecer, também, a pluralidade cultural, linguística e social que permeia o idioma. Reconhecer a língua como tal é compreender que o ensino de inglês deve ser voltado para a realidade dos estudantes Brasileiros, rejeitando a superioridade de qualquer variante linguística

e cultural.

Nas seções seguintes, discutiremos quais os objetivos de se ensinar inglês nas escolas, o conceito de inglês como língua franca, a BNCC e as crenças que envolvem o ensino-aprendizagem desse idioma.

INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

Línguas globais sempre existiram. É possível retomar o exemplo do latim como uma língua franca global, que até hoje exerce influência em alguns Campos, como o da ciência. Este fenômeno não é nenhuma novidade. No entanto, como atestado por Siqueira (2018), a novidade é a forma como o inglês se comporta enquanto língua franca, fazendo parte de toda paisagem do globo. Para onde quer que olhemos, lá está esse idioma, à espreita. Não é possível se desvencilhar do inglês, uma vez que ele adentrou profundamente nossos hábitos diários e culturais, através da música, cinema, comida e, mais recentemente, por meio da utilização das redes sociais e seus termos como “*like*”, “*dislike*”, “*follow*”, “*unfollow*”, etc.

A história do estudo do Inglês como Língua Franca (ILF), no entanto, nos mostra que seu conceito e aplicação mudaram ao longo dos anos, à medida que o próprio entendimento desse fenômeno se alterou. Em outras palavras, a maneira como entendemos o ILF passou por diferentes estágios. Enquanto em seus estágios iniciais o estudo do ILF era abordado de maneira mais estruturalista, hoje, esses estudos se aproximam do paradigma multilíngue e dos estudos referentes ao translanguismo e translanguagem, com o foco maior na negociação de sentidos e menos na estilística e nos aspectos formais da língua. (Rosa; Duboc; Siqueira, 2003).

De acordo com Siqueira (2015; 2018), o inglês é uma língua desterritorializada. Dessa forma, a abordagem mais atual do ILF está de acordo com a noção de que, hoje, o inglês é utilizado em contextos múltiplos e com vários propósitos comunicativos diferentes, podendo abarcar, inclusive, situações de falantes de uma mesma língua se comunicando em inglês pelo simples motivo de desejarem falar em inglês naquele momento.¹⁶ É a utilização do idioma de acordo com as necessidades locais.

¹⁶ No filme *Ó Paí Ó 2* (2023), existe uma cena em que dois irmãos, falantes de português, começam a conversar em inglês na frente do interesse romântico de um deles, até que a personagem Maria entra em cena e inglês e português passam a ser utilizados simultaneamente na conversa. O inglês aparece de maneira casual e natural, sem aparente motivo, mostrando como a língua pode ser utilizada em contextos diversos e multilíngues, se adaptando à necessidade do falante.

Apesar da utilização do inglês em contextos múltiplos, ainda existe uma necessidade de glamourizar o que vem de fora em detrimento do que é local, característica que se manifesta, por exemplo, na língua e na utilização de estrangeirismos ou termos da língua inglesa sem necessidade comunicativa (Rosa; Duboc; Siqueira, 2003)¹⁷. No entanto, também existe um movimento, partindo principalmente da academia, de desterritorialização desse idioma, que se alinha com a noção do inglês como língua franca.

De acordo com Jenkins (2009), o inglês é utilizado como língua franca quando é o idioma escolhido para comunicação entre falantes não-nativos ou quando duas pessoas, cujas línguas nativas são diferentes, precisam se comunicar. Assim, o ILF nada mais é que uma abordagem que coloca o falante no centro das interações em inglês. Dessa forma, as interações envolvendo o inglês como língua franca são sempre complexas, por meio das quais os falantes se apropriam do idioma em contextos multilíngues e transculturais, utilizando-se do inglês da maneira que mais se sentem confortáveis (Cogo, Dewey, 2012; Jenkins, 2009; Siqueira, 2021). Assim, de acordo com Rajagopalan (2009b), o idioma, nesses contextos, é uma consequência. Ou seja, o inglês deixa de ser apenas um meio para comunicação e se adapta de acordo com as necessidades de seus falantes, não importa quem sejam.

Cresce, entre pesquisadores e professores, portanto, o entendimento de que o inglês não é uma língua pertencente a um grupo específico. O inglês pertence a todo e qualquer indivíduo que o utilizar. Tal visão deve permear a maneira como o ensino de inglês ocorre, à medida que precisamos cada vez mais de professores de linguagens com abordagens interculturais, de maneira a suprir as necessidades de um mundo transnacional e transcultural (Siqueira, 2021).

No entanto, não podemos nos enganar. Apesar da abordagem do inglês como língua franca prover autonomia para os falantes de diferentes culturas ao redor do globo, ainda assim, os interesses políticos e ideológicos ao redor do idioma permanecem. De acordo com Phillipson (2008 *apud* Cruz, 2018) a presença do inglês, tão comum em nosso dia-a-dia, se deve ao impacto cultural, econômico e militar que os EUA exercem de forma massiva. Dessa forma, não é possível separar a promoção do inglês como língua franca do imperialismo promovido pelos EUA (Cruz, 2018). Portanto, o ensino de inglês como língua franca não pode ser dissociado de um ensino linguístico crítico.

¹⁷ Não se trata da utilização de estrangeirismo ou termos em inglês enquanto forma complexa de expressão linguística, mas da utilização de palavras em outro idioma enquanto capital simbólico do falante para que seja alçado a um status social maior por utilizar tais termos de maneira similar ou idêntica à que seria utilizado em um país anglófono.

Por isso mesmo, é necessário estar alinhado com o pensamento decolonial quando se trata de ILF, “ênfatizando a natureza crítica e política da língua, as relações de poder e as relações entre sujeito, identidade, cultura, colonialidade e translíngua.” (Rosa; Duboc; Siqueira, p. 8, 2023). Nesse sentido, alguns pesquisadores Brasileiros, os quais é possível citar, de acordo com Rosa, Duboc e Siqueira (2023), se apropriaram do conceito de Inglês como Língua Franca e o ressignificaram de acordo com a realidade Brasileira. Desse modo, Duboc e Siqueira (2020) posicionam o Brasil como um dos líderes nos estudos de ILF nos países do Círculo Expandido do Sul. Para além disso, os trabalhos científicos produzidos na área, nos últimos anos, estão cada vez mais alinhados com as perspectivas decoloniais e inspirados nas teorias acerca da pedagogia crítica de Paulo Freire, bem como em sua visão de educação enquanto prática política (Duboc; Siqueira, 2020).

Pensando em todos esses pormenores, nas próximas seções, discutiremos sobre o mais novo documento oficial relativo aos processos educacionais nacionais: a BNCC e o seu papel no ensino de inglês nas escolas regulares.

A NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS DE UMA LÍNGUA GLOBAL

De acordo com Leite *et al* (2020) existe a crença de que o inglês falado por aquele que é considerado nativo é uma língua neutra, livre de ambiguidades e falsas interpretações. Dizer isso equivale a afirmar que o sujeito é dono absoluto de tudo o que diz. Não existem obstáculos para a comunicação, exceto, é claro, se você não souber falar aquele idioma ou não tiver perícia em sua pronúncia. Contudo, como já dissemos aqui, o inglês, atualmente, é uma língua sem donos (Anjos, 2020; Rajagopalan, 2019; Lima, 2009).

O inglês ter se tornado uma língua global e desterritorializada (Anjos, 2019) acarreta consequências, porque, por exemplo, de acordo com hooks (2013 *apud* Anjos, 2020, p. 28), “o reconhecimento e a celebração de vozes diversas e, conseqüentemente, de modos de falar diversificados, rompem com a primazia do inglês padrão”.

Tais considerações nos dirigem a um pseudo-problema, algo que sempre é questionado por aqueles que defendem a *standardização* do idioma: como entender o que o outro diz? Daí é necessário definir o que é inteligibilidade e como tal conceito pode afetar todo o processo de ensino-aprendizagem de idiomas. Afinal, para falar bem uma língua é preciso ser entendido pelos falantes dessa tal língua.

A inteligibilidade pode ser definida de várias formas, uma delas é a habilidade de

produzir e reconhecer palavras formais ou de emitir e compreender ideias (Jenkins, 2000; Rajadurai, 2007 *apud* Anjos, 2019). Em outras palavras, inteligibilidade é a capacidade de ser “entendível”, muito mais do que a de utilizar a língua com precisão e correção gramatical seguindo padrões pré-estabelecidos. Tal definição relaciona-se com o que a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017b) preconiza, com relação à valorização dos diferentes modos de falar inglês e da cultura de origem do estudante perante a cultura dos países falantes da língua-alvo. Ou seja, a BNCC além de definir que o inglês a ser ensinado nas escolas Brasileiras é o Inglês como Língua Franca, também reforça a necessidade da negociação de sentidos entre os falantes, para que a comunicação ocorra.

Dessa forma, considerando que dentro de países do chamado círculo interno existem diversas variações, tanto relativas ao vocabulário quanto ao uso gramatical do idioma, é possível afirmar que um falante considerado nativo também pode produzir padrões linguísticos associados a falantes não-nativos, sem que haja problemas na comunicação (Anjos, 2020). Ou seja, pessoas falando variedades diferentes, que fujam até mesmo da norma gramatical e fonológica padrão do idioma conseguem se entender perfeitamente, uma vez que negociam os sentidos do código linguístico. Este primeiro domínio, por sinal, de acordo com Ladeia e Souza (2023), nem sequer garante que o sujeito seja capaz de falar efetivamente um idioma, afinal “a gramática é apenas uma parte da língua” (Ladeia; Souza, 2023). Logo, mais importante que a mera reprodução de padrões são os conhecimentos semiótico e cultural, que possibilitam ao indivíduo buscar maneiras de compreender o que lhe é dito e de se comunicar efetivamente.

Isso posto, é imprescindível que adotemos estratégias para desconstruir a visão antiquada que ainda perdura nas salas de aula de línguas, às vezes a contrafeita dos próprios professores, de que é preciso seguir um padrão normativo de pronúncia, que foi estabelecido como o hegemônico (o sotaque dos falantes considerados os ditadores das regras da língua), para ser um falante do idioma. Na realidade, é justamente o oposto, não é necessário falar como um americano para ser fluente em língua inglesa (Lima, 2020).

Contudo, não é possível buscar mudar um cenário sem antes conhecê-lo profundamente. Por essa razão, no próximo capítulo estudaremos como está estruturado o ensino de língua inglesa no Brasil, especialmente na Educação Básica, bem como abordaremos mais a fundo o conceito de Inglês como Língua Franca e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

A BNCC E O ENSINO DE INGLÊS NAS ESCOLAS REGULARES

A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo, cujo principal objetivo

é definir quais os conteúdos básicos que devem constar em todos os currículos das escolas Brasileiras. Dessa forma, a BNCC:

define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017, p. 7).

Esse documento, portanto, orienta a construção dos currículos e diretrizes curriculares no âmbito federal (escolas federais, como o IF Baiano, no estado da Bahia), estadual e municipal, bem como a grade curricular de toda a rede privada. Ele vale para todas as disciplinas da grade escolar comum, em todo o território nacional e passou por diversas modificações até a sua última versão.

Outro ponto importante do documento é o estabelecimento de dez competências gerais a serem adquiridas ao longo da Educação Básica e devem pautar a construção curricular de todas as disciplinas nele elencadas. Nesse sentido, competência é definida pela BNCC como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8), buscando definir e diferenciar o que “os alunos devem ‘saber [...]’ do que devem ‘saber fazer’” (Brasil, 2017, p. 13). Dessa forma, há um diálogo com órgãos internacionais, como a OCDE e a UNESCO, no sentido de seguir uma agenda única internacional para a educação, seguindo a Agenda 2030 da ONU (Rosa; Duboc; Siqueira, 2023).

Para além disso, é necessário salientar que o documento não traz referências bibliográficas. Este ponto é importante uma vez que a BNCC foi escrita com o intuito de ser o documento referência para a confecção dos currículos escolares. Dessa forma, ela é o marco zero para a estruturação da educação básica nacional. Mesmo que seja possível identificar de onde vieram os pressupostos teóricos os quais ela aborda, o propósito maior ainda permanece: ser imparcial, universal e objetivo.

A última versão da BNCC também trouxe duas modificações inéditas: a inserção do componente curricular Língua Inglesa (até então, apenas se falava em Língua Estrangeira Moderna) e o conceito Inglês como Língua Franca. A apresentação do ILF nesta última versão do documento é consequência direta da inserção do componente de Língua Inglesa, que por sua vez é consequência da obrigatoriedade do ensino de inglês na educação básica (Rosa; Duboc; Siqueira, 2003). De acordo com Duboc (2019), no entanto, ao contrário do que olhos desatentos podem enxergar, essas mudanças, na realidade, mostram que o conceito de ILF tenha sido

jogado no documento por força das circunstâncias, muito mais do que por razões ideológicas e científicas¹⁸, especialmente se levado em conta o desconhecimento de vários professores da área acerca do termo, bem como o fato de o ensino de inglês ter sido tratado em documentos oficiais sempre a partir da perspectiva de uma língua estrangeira.

A caracterização final da BNCC, no componente de Língua Inglesa, portanto, não está isenta de críticas. É possível questionar a imposição do inglês como a única Língua Estrangeira obrigatória, bem como a substituição do próprio termo, já que a LDB garantia a liberdade de escolha das instituições educacionais, quanto a qual língua estrangeira deveria ser ensinada. Além disso, considerando que o documento prevê um ensino intercultural, delimitar a língua estrangeira a ser ensinada nos currículos parece também ir de encontro a tal orientação.

A BNCC deixa bem claro que “a língua inglesa não é mais aquela do ‘estrangeiro’, oriundo de países tidos como hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido” (Brasil, 2017, p. 239), legitimando os vários falares do inglês em contextos multiculturais, priorizando “a inteligibilidade a despeito de aspectos como “‘correção’, ‘precisão’ e ‘proficiência’ linguística” (Brasil, 2017, p. 240). Dessa forma, ao professor de inglês não basta apenas o domínio do idioma, mas será necessária uma postura multicultural, que acolha e legitime as diferenças entre povos e comunidades (Brasil, 2017). Apesar disso, a utilização do termo “inglês como língua franca” irá encontrar críticas:

Coutinho e Gimenez (2017) concordam com a adoção de ILF, mas criticam a indefinição do conceito apresentada no texto, uma vez que primeiro se apresenta uma visão do idioma como desterritorializado por seu caráter de comunicação internacional, mas os objetivos de aprendizagem apontam para um entendimento que o vincula a territórios onde ele é nativo ou nativizado, contradizendo a proposta inicial (Rosa; Duboc; Siqueira, 2023, p. 16).

Em outras palavras, apesar de o texto parecer romper com a noção imperialista e trazer um referencial de cunho decolonial, partindo da realidade do estudante Brasileiro para ensiná-lo um novo idioma, os objetivos da aprendizagem, organizados em eixos (Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural), nos trazem outra proposta, como é possível ver no quadro abaixo:

¹⁸ Cabe destacar, contudo, o caráter coletivo da construção da BNCC, realizada em várias etapas e contando com representantes dos diversos setores da educação e da sociedade, cujas discussões levaram ao texto final e a substituição do termo “Inglês como Língua Estrangeira” por “Inglês como Língua Franca” na versão final do documento.

QUADRO 1: Habilidades – BNCC, Componente Curricular: Língua Inglesa, 6º ano]

(EF06LI24) Investigar o alcance da língua inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua).
(EF06LI25) Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado.
(EF06LI26) Avaliar, problematizando elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade.

Fonte: Brasil, 2017, p. 251

Sobre o último eixo, é possível fazer algumas ponderações. Ele é o elo que liga todos os outros eixos e por meio do qual o trabalho do professor deve se desenvolver. De acordo com a BNCC, esse eixo propõe a “reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas aos demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos” (Brasil, 2017, p. 248). No entanto, de acordo com Rosa, Duboc e Siqueira (2023), tal interculturalidade pode ser denominada de “interculturalidade funcional” (Walsh, 2018). Em outras palavras, o diálogo e a tolerância são pautados na noção de que existe uma superioridade cultural, e a convivência pacífica em nome do respeito existe sem questionar as desigualdades existentes entre os povos. Ou seja, é a noção de que todos somos seres humanos, com os mesmos direitos e deveres, portanto devemos viver em harmonia, ignorando, para isso, que alguns seres humanos possuem privilégios, enquanto outros são marginalizados, e frustrando qualquer tentativa de diálogo sobre tais similaridades e desigualdades. Dessa forma, “a inclusão, na realidade, serve para gerir a diversidade de modo que ela não se torne uma fonte de ameaça à ordem estabelecida” (Rosa; Duboc; Siqueira, 2023, p.17), quando seria interessante que as diferenças culturais servissem de combustível para diálogos, mesmo que de forma conflituosa.

Por fim, é possível dizer que a BNCC, apesar de ser um documento inovador ao trazer a noção de língua franca para o ensino de língua inglesa, também é extremamente contraditório. Ao mesmo tempo que apresenta um conceito de língua desterritorializada e busca conceitualizá-la como prática social, divide-a em eixos, que podem levar a valorização de um aspecto em detrimento de outros, bem como inclui em seus objetivos de aprendizagem habilidades que centralizam os países anglófonos, como visto no quadro 1. Além disso, apesar de não definir uma metodologia de ensino, que fica a cargo do professor, a BNCC se mostra contraditória ao prescrever conteúdos pré-determinados, bem como ao afirmar que “as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (Brasil, p. 13, 2017). Tal ato,

de certa forma, enrijece a prática docente.

As visões trazidas pela BNCC, apesar de contraditórias, podem significar avanços na maneira como ocorre o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. A própria inserção da visão de inglês como língua franca tem a capacidade de mudar o foco do ensino, retirando o falante nativo do centro e colocando, em seu lugar, falantes multiculturais, mesmo que, de maneira sutil, o documento ainda coloque os falantes anglófonos em destaque. De qualquer modo, esta descentralização dos falantes de língua inglesa abre frente para uma perspectiva multicultural, de respeito à diversidade, o que pode refletir a mudança de crenças dos aprendizes de língua inglesa, possibilitando que eles tenham um outra percepção sobre o que é ser um falante de língua inglesa, como podem falar esse idioma. Nesse sentido, intencionamos problematizar essa questão à luz dos aportes teóricos sobre crenças e, por isso, no próximo capítulo faremos essa discussão.

CAPÍTULO 3- CRENÇAS, MITO E IDEALIZAÇÃO EM TORNO DA FIGURA DO FALANTE NATIVO

Educar é provocar mudanças ou criar condições para que elas aconteçam, sempre partindo de um lugar que, no caso, são nossas crenças a respeito do mundo que nos cerca (Barcelos, 2007, p. 110).

Learners' beliefs can have a significant role in developing learner autonomy and be an essential factor in successful language learning (Benson, 2011). As learners' beliefs are considered as one of the individual difference variables, each learner has different points of view and sometimes changes them according to his or her experiences and circumstances (Shibata, 2019, p. 122).

UM POUCO SOBRE AS CRENÇAS, MITO E IDEALIZAÇÃO

Makoni e Pennycook (2007) classificam a língua e os conceitos relacionados a ela como invenções e construções sociais, culturais e políticas. De acordo com os autores, essa criação se deu como "parte do projeto Cristão/Colonial e nacionalista em diferentes partes do globo" (Makoni; Pennycook, 2007, p. 1, *tradução nossa*¹⁹), possuindo consequências reais, como a criação da língua nacional, que surge através da perspectiva do estado-nação como um instrumento que possibilitaria a harmonia dentro de uma comunidade falante (Walesko, 2019).

O estado-nação, de acordo com Anderson (2006, p. 6), é uma "comunidade política imaginada", limitada e soberana. Portanto, a língua nacional ou 'nativa' também é imaginada. Tal fato, acaba por resultar em 'falantes nativos imaginados', que são considerados autoridades naquela determinada língua (Walesko, 2019). Em outras palavras, os falantes nativos também seriam invenções, criações, mitos, que fazem parte, também, de políticas de identidades linguísticas (Rajagopalan, 2009).

Nesse sentido, é importante chamar a atenção para o conceito de "mito" e "crenças". De acordo com Silva (2007), é possível encontrar diversos termos e conceitos na Linguística Aplicada (LA) para se referir às crenças sobre o processo de aprendizado de línguas. Para efeitos deste trabalho, consideraremos que "os mitos costumam ser frutos de concepções errôneas e estereotipadas" (Carvalho, 2000, p. 85 *apud* Silva, 2007, p.246), bem como a concepção de

¹⁹ No original: "part of the Christian/Colonial and nationalistic projects in different parts of the globe" (Makoni; Pennycook, 2007, p. 1).

que as crenças “seriam um acervo vivo de verdades individuais ou coletivas, na maioria das vezes implícitas” (Silva, 2005, p. 78).

Para Costa Leite *et al* (2020), o “mito do falante nativo” implica diretamente na concepção de que o nativo sabe tudo sobre sua língua, uma vez que ela faria parte da sua natureza. Portanto, o nativo a domina completamente, bem como sua forma padrão ou *standard*. No entanto, de acordo com Milroy (2006, p. 134, *tradução nossa*)²⁰, “a língua padrão é uma idealização⁷”. Consequentemente, esta crença seria, também, um mito.

Ainda assim, este mito norteia desde políticas públicas educacionais até a construção de materiais didáticos, bem como a propagação pela mídia da necessidade de falar “como um nativo” (Costa Leite; Oliveira; Coura, 2020; Walesko, 2019). Todavia, o ideal do falante nativo tem, em seu cerne, a imagem do falante nativo “civilizado”, como representante da língua (Holliday, 2006). Ou seja, existe uma concepção muito clara do que é ser falante nativo e ser o representante da forma como o idioma deve ser falado (Pennycook, 2017), bem como de qual falante possui o privilégio de ocupar tal posição, alcançado devido ao seu status social e político (Rajagopalan, 2009).

No caso da língua inglesa, esse falante em particular, o único que pode ser considerado nativo, é aquele oriundo dos EUA e da Inglaterra, uma vez que essa língua representa o poder cultural, econômico e político desses países. Assim, ao falar como esses falantes, os estudantes tentam ter acesso ao mesmo status que os sujeitos nascidos nestes locais (Cruz, 2018). Ainda de acordo com Cruz (2018), o inglês se espalhou pelo mundo após a elevação dos EUA ao posto de superpotência global ao fim da Segunda Guerra Mundial, como um “produto do imperialismo americano” (Cruz, 2018, p. 323). Consequentemente, os mitos acerca do inglês e do falante nativo de língua inglesa devem ser vistos como “construtos culturais do colonialismo” (Pennycook, 2007, p. 100).

Nesse sentido, de acordo com Shin (2006 *apud* Anjos, 2016), a crença colonial de que a língua inglesa e seus falantes são superiores contribui para a visão de outras culturas e línguas enquanto inferiores. Do mesmo modo, Jenkins (2007) aborda a questão da manutenção da relação de colonização através da valorização do inglês falado por aqueles categorizados enquanto falantes nativos, mesmo que esta visão esteja mudando. Tal atitude também é verificada por Moita Lopes (2006), que chama a atenção para os mecanismos ideológicos que conduzem o ensino de língua inglesa no Brasil e culminam na valorização do outro e

²⁰ No original: “A standard language, therefore, is an idealization” (Milroy, 2006, p. 134).

inferiorização das realidades locais.

As crenças e as atitudes que reforçam visões coloniais da língua inglesa estão intrinsecamente ligadas (Anjos, 2020). Dessa forma, de acordo com Anjos (2016), atitudes de supervalorização da língua e cultura inglesa podem estar por trás dos sentimentos de inferioridade em relação aos falantes desse idioma, o que teria relação com as crenças de que é necessário falar como um norte Americano para falar bem a língua inglesa.

É importante destacar que tomamos o conceito de atitude de Gardner (1985), para quem a atitude é a reação que tem por base o julgamento e avaliação sobre determinado objeto a partir das crenças e opiniões que o indivíduo possui acerca daquele objeto. Sendo assim, as atitudes dos estudantes de língua inglesa, como já afirmado por Anjos (2020), estão relacionadas às suas crenças, podendo contribuir para uma maior dificuldade no aprendizado do idioma, “podendo, inclusive, impedir a consolidação” dessa aprendizagem (Anjos, p. 4, 2016).

A fim de analisarmos mais profundamente todas essas problemáticas, nas próximas seções abordaremos os conceitos de “crença” e de “mito” e como eles moldam a visão dos sujeitos acerca do mundo que os rodeia. Desta maneira, mais a frente, será possível entender mais profundamente as consequências políticas da expansão da língua inglesa pelo mundo, inclusive, para o ensino e aprendizagem deste idioma. Para tanto, iremos nos debruçar, primeiramente, sobre o lugar quase mitológico que o falante nativo ocupa no imaginário de nossa sociedade, visando entender melhor quem é esse falante de inglês que o senso comum alçou ao status de ideal ao mesmo tempo em que refletimos as suas consequências e caminhos para superar essa realidade.

QUEM FALA INGLÊS: O MITO DO FALANTE NATIVO

Já abordamos aqui que o inglês ocupa uma posição única no mundo. Também não é novidade a intrínseca relação entre língua e dominação política. Autores como Fanon (2008) e Nascimento (2019) já haviam discorrido sobre a relação entre a linguagem e o racismo, proveniente de uma estrutura colonial que privilegia os modos de falar e pensar da metrópole, enquanto silencia as populações marginalizadas²¹. A mesma lógica colonial pode ser aplicada

²¹ Fanon (2008) aborda no primeiro capítulo de seu livro *Pele Negra, Máscaras Brancas*, intitulado *O Negro e a Linguagem*, a relação do homem negro antilhano com a língua francesa, especialmente, a língua falada em Paris. Já Nascimento (2019), no livro *Racismo Linguístico*, aborda o racismo presente na língua a partir da perspectiva das populações negras. Logo, no caso específico dos autores, a população marginalizada é a população negra. No entanto, estendemos aqui o termo “marginalizada” para todos os povos que não estão inseridos na lógica do poder cultural dominante.

à maneira como privilegiamos os modos de falar dos Estados Unidos da América e Grã-Bretanha, em prol de falantes latino-americanos, africanos e asiáticos²², negando a estes corpos o status de verdadeiros falantes da língua.

Para Holliday (2006), o ideal do falante nativo tem, em seu cerne, a imagem do falante nativo "civilizado" como representante da língua. Ou seja, existe uma concepção muito clara do que é ser falante nativo e ser o representante da forma como o idioma deve ser falado (Pennycook, 2017), bem como de qual falante possui o privilégio de ocupar tal posição, alcançado devido ao seu status social e político (Rajagopalan, 2009).

Além disso, considerando que mesmo quando se fala em *English as an Internatinal Language* (EIL), ainda assim, remete às variantes do inglês faladas nos Estados Unidos da América e na Inglaterra (Davies, 2003 *apud* Rajagopalan, 2009). Desse modo, podemos assumir que quando se fala em "nativo" também se pensa nos falantes oriundos desses países. No entanto, cabe ressaltar que este falante em específico não é o falante real, mas imaginário, dos "construtos culturais do colonialismo" (Pennycook, 2007, p. 100, *tradução nossa*)²³. Em outras palavras, é o falante civilizado apontado por Holliday (2006) que pertence ao círculo interno de Krachu (1985).

Nesse ponto, é importante mencionar o modelo teórico que visava representar a expansão da língua inglesa pelo mundo e, apesar de ser considerado defasado, pode ser o ponto de partida para muitas discussões relevantes (Alves; Siqueira, 2016). De acordo com Krachu (1985), o uso do inglês poderia ser dividido em três categorias: o círculo interno, o círculo externo e o círculo em expansão.

No círculo interno, estariam os falantes oriundos de países como Inglaterra, Estados Unidos da América, Austrália, Canadá, etc. Esses seriam os falantes que utilizariam o inglês em todos os aspectos e, portanto, os ditadores das normas da língua. Em outras palavras, seriam o que consideramos, hoje, pelo senso-comum, um falante nativo. O círculo externo, por sua vez, compreende países como a Índia e a Nigéria, antigas colônias britânicas, que utilizam o inglês como segunda língua e implementam normas próprias ao idioma, criando sua própria variedade de inglês. Por fim, o círculo expandido compreende países como o Brasil, que aprendem inglês como língua estrangeira, de acordo com a norma vigente e sem liberdade para criar as suas próprias variantes.

²² A divisão é muito mais continental que étnica, portanto, na categoria de asiáticos, também incluímos indianos, considerando que a Índia está localizada no continente asiático.

²³ Para Pennycook (2007) todos os mitos que envolvam a língua inglesa e os falantes de língua inglesa devem ser considerados construtos colonialistas

Alves e Siqueira (2016) nos lembram que o modelo de Krachu não é isento de críticas e não possibilita abranger, de fato, o fenômeno da expansão da língua inglesa. No entanto, através dele, é possível perceber que existem mais falantes de inglês considerados não-nativos. Tal fato pode se mostrar interessante à medida que nos questionamos o que é um falante nativo e quem, de fato, é considerado falante de inglês, uma vez que mais pessoas de fora do círculo interno utilizam o idioma no dia-a-dia, sendo difícil até mesmo determinar qual o nível de fluência²⁴ uma pessoa deve ter para ser considerada falante de um idioma, de maneira objetiva.

De qualquer forma, com a expansão acelerada da língua inglesa, os novos aprendizes de inglês estão se apropriando dessa língua e têm tirado o suposto falante nativo de seu posto de proprietário de inglês (Anjos, 2019; Lima, 2009; Rajagopalan, 2004). Tal apropriação é o que chamamos de *World English* ou “a língua como ela é: um meio, jamais um fim. Um auxiliar a serviço de quem pretende se comunicar com outros povos, jamais, um instrumento de domínio, de submissão de outros” (Rajagopalan, 2019, p.13). Ainda assim, a indústria do ensino de inglês vende a ideia de que existe um falante ideal (Anjos, 2019) e é aquele que fala exatamente como britânicos ou estadunidenses. Essa ideia é tão intrínseca no imaginário popular que mesmo com uma grande quantidade de estudos contrários a ela, sempre estamos voltando a essa questão.

Andamos quase em círculo: sabemos que o conceito de falante nativo não apenas é ultrapassado, como excludente. São vários os autores que falam sobre a não-propriedade do inglês: ninguém é dono do idioma, ele pertence a todos (Rajagopalan, 2004; Lima, 2009). Contudo, esse conhecimento não chega, ou talvez não seja implementado de fato, nas salas de aulas de língua inglesa.

Tal questão é, deveras, complicada. A visão que um aprendiz tem de qual o modelo ideal de falante pode definir seu sucesso ou não na aquisição do novo idioma. Ademais, este modelo ideal, normalmente, é pautado na crença acerca da inexistência de contato do inglês com outras línguas. Ou seja, um falante só domina dois idiomas se respeitar “a norma monolíngue em cada uma delas.” (Mozzillo, 2008, p. 2). Assim, mesmo sabendo que o inglês não tem donos e que cada falante se utiliza dele de maneira a se fazer entendido, as conexões entre o inglês e as outras eventuais línguas faladas pelo indivíduo são vistas como uma comprovação da sua deficiência em falar a língua inglesa, mesmo que tais conexões sejam inevitáveis e constituam um recurso comunicativo que exige extremo domínio das línguas faladas pelo indivíduo

²⁴ Cabe destacar que entendemos “fluência” enquanto a capacidade de se comunicar em um idioma, auxiliando quem pretende se comunicar com povos diferentes (Rajagopalan, 2019) através da negociação do código linguístico (Leffa, 2012 *apud* Anjos, 2019).

(Mozzillo, 2008).²⁵

Mesmo excluindo as maneiras pelas quais o inglês entra em contato com outras línguas, não é possível falar na existência de apenas uma única língua inglesa, uma vez que há dezenas de variantes da língua inglesa no mundo, mesmo que só sejam considerados os círculos internos e externos de Krachu. Ainda assim, existe um padrão inegável a ser seguido, que privilegia determinadas maneiras de falar em detrimento de outras. Esse modelo idealizado é chamado de “falante nativo” e possui características próprias, que não necessariamente correspondem à realidade. Portanto, é imprescindível entendermos quem é esse falante e como ele pode ser desconstruído.

O FALANTE NATIVO: QUEM É?

Em tese, nativo é tudo que é proveniente de determinado lugar. Ao tratarmos do termo “falante nativo”, então, estamos abordando alguém proveniente de determinado lugar no qual aquela é a língua falada ali. Esse termo, por si só, não apresenta problemas. Contudo, as conotações ideológicas que ele recebeu trazem consequências diversas. Costa Leite *et al* (2020) chamam atenção para o fato de que essa conotação ideológica ganha força, especialmente, após os estudos geracionistas de Noam Chomsky, no qual ele aborda a capacidade de um falante de dominar um idioma. Apesar de não abordar uma língua especificamente, esse novo paradigma cria um falante ideal, que não comete erros e domina completamente seu idioma. A competência linguística desse falante imaginário é, então, incontestável. Portanto, ele pode ser colocado no posto de “dono da língua”. Em outras palavras, o falante nativo é esse ser quase onírico que domina completamente todas as esferas de utilização de seu idioma e que deve ser seguido como um modelo.

Em última instância, em se tratando da língua inglesa, homogeneiza-se a maneira de falar, tendo como base aquele ser civilizado citado por Holliday (2006), normalmente oriundo de países como Estados Unidos da América e Inglaterra, e a quem se deu a propriedade do inglês. Logo, esse ser gerado por uma noção imperialista e colonial de civilidade adquire características que o colocarão enquanto modelo a ser seguido. Em outras palavras, este falante idealizado, chamado de nativo, não é aquele que se utiliza, por exemplo, da variante *Black English*. Ao contrário, ele é um falante cujo uso da língua segue a norma padrão, sem marcações regionais ou de classes sociais mais baixas.

A própria distinção do *Black English* enquanto uma variante da língua inglesa demonstra

²⁵ De acordo com Mozzillo (2008), a capacidade de alternar entre duas línguas, denominada de *code-switching*, é um comportamento linguístico próprio de falantes bilíngues e constitui um recurso comunicativo extremamente importante.

que não é qualquer falante que será utilizado como modelo de falante nativo. Os falantes de *Black English* são ora reprimidos ora apontados enquanto expoente de resistência linguística, mas sempre a sua maneira de falar é separada daquela que é considerada a forma padrão e aceitável de se falar o inglês. A mistura da língua inglesa com a língua espanhola apontada por Glória Anzaldúa (2009) também era vista de maneira pejorativa, devendo ser combatida. O inglês de Anzaldúa não é aquele que deveria ser imitado ou seguido, uma vez que macula o mito da pureza da língua (Mozzillo, 2008).

Assim, por muito tempo, o falante nativo não foi apenas um termo utilizado para se referir àqueles que nasceram em um determinado país e falavam a língua ali considerada oficial. Na realidade, este termo foi carregado de traços ideológicos e segregacionistas, embebidos de uma lógica colonial, na qual apenas seriam nativos os falantes considerados civilizados (Holliday, 2006), ou seja, os falantes brancos e de classe média.

Entretanto, com o advento de termos como *World English* e Inglês como Língua Franca, o falante nativo deixa de ser considerado o centro de tudo, cuja cultura e sotaque são dominantes. O falante nativo sequer é o dono absoluto da língua, ou aquele que domina todas as suas regras. Ao contrário, o inglês é desterritorializado e deixa de ser uma língua pertencente a um grupo dominante, para se tornar um idioma sem pátria e sem donos; um idioma de todos. Isso posto, é essa a noção de falante de inglês que gostaríamos de abordar neste trabalho. Não falaremos mais em falante nativo enquanto aquele ser mítico e detentor da língua, mas no indivíduo que se utiliza da língua inglesa e a toma para si de acordo com seus interesses comunicativos. Até podemos afirmar que existam falantes nativos de língua inglesa, mas para nos referirmos àqueles que possuem enquanto primeira língua o inglês. No entanto, entendemos que nem sempre esta é a noção de falante nativo encontrada na sociedade. Ainda há um longo caminho para que todos os falantes de inglês sejam legitimamente reconhecidos enquanto falantes de inglês.

Finalizamos aqui esta seção. A seguir, discutiremos o conceito de crenças e a sua evolução ao longo dos anos.

AFINAL, O QUE SÃO CRENÇAS?

As crenças são construções da realidade, ou seja, maneiras de ver o mundo como resultado das experiências de cada um, sendo sociais e individuais (Barcelos, 2006). No entanto, nem sempre foi esta a visão da ciência quanto ao conceito “crenças”. De acordo com Barcelos

(2006), no início das pesquisas acerca do tema, as “crenças eram vistas como “estruturas mentais, estáveis e fixas, localizadas dentro da mente das pessoas e distintas de conhecimento” (Barcelos, 2006, p.3) Em outras palavras, as crenças eram pessoais e imutáveis, servindo de justificativa para os comportamentos humanos.

À medida que as pesquisas na área aumentaram, a visão acerca do conceito mudou. Dessa forma, atualmente, de acordo com Barcelos (2006), as crenças são vistas como dinâmicas, podendo mudar ao longo do tempo e estando ancoradas em eventos diversos; socialmente construídas, uma vez que nascem através dos processos de interação social, sendo, também, responsáveis pela construção da realidade; experienciais, já que, surgindo através da interação, também se molda a partir das experiências humanas; mediadas, sendo entendidas como instrumento para a mediação da aprendizagem; paradoxais e contraditórias, ou seja, individuais e coletivas, uniformes e diversas, ao mesmo tempo.

Concordamos com as definições apresentadas por Barcelos (2006), quanto aos aspectos dinâmicos, paradoxais e contextuais das crenças, sendo estas capazes de construir, interpretar e reinterpretar a realidade. Para além disso, também concordamos que a relação entre crença e ação é crucial para as pesquisas acerca do tema, uma vez que, ao estudá-las, é possível compreender tanto os comportamentos quanto as ansiedades dos aprendizes em relação ao estudo de idiomas, dentre muitas outras informações (Barcelos, 2007).

Outros autores, no entanto, possuem definições diversas do que seriam crenças. Para Borg (2001), as crenças são pressupostos que o indivíduo carrega de maneira consciente ou inconsciente, tendo ligação com a maneira pela qual esses sujeitos significam o mundo e influenciando as suas percepções acerca de novas informações. De acordo com Rokeach (1968), as crenças podem ser centrais ou periféricas, sendo as crenças centrais intimamente conectadas à identidade do indivíduo e a outras crenças que este possui, bem como são compartilhadas com outros sujeitos, enquanto as crenças periféricas seriam mais arbitrárias e conectadas ao gosto pessoal. Do mesmo modo, Barcelos e Kalaja (2013) afirmam que crenças podem ser organizadas em grupos, com as crenças mais antigas fazendo parte da noção do sujeito enquanto indivíduo. Por sua vez, Pajares (1992) acredita que as crenças, em seu cerne, estão imbuídas de avaliações e julgamentos, tendo relação com as atitudes dos sujeitos (Anjos, 2020).

Nesse contexto, a relação entre crença e ação também encontra eco em Piaget (1978 *apud* Barcelos, 2006), que vê as crenças como parte de estruturas cognitivas em constante adaptação, moldadas pelas experiências de aprendizagem. Esse processo de construção das crenças, influenciado pela aprendizagem contínua, reformula constantemente as convicções do indivíduo. Freire (1996/2006 *apud* Barcelos, 2007) complementa essa visão, ao afirmar que as

crenças estão intimamente ligadas à reflexão prática, sendo transformadas em ações concretas que modificam a realidade cotidiana.

Na educação linguística, as crenças sobre a capacidade de aprender e a língua a ser aprendida desempenham um papel central, influenciando não apenas a motivação do aluno, mas também as suas estratégias e seu engajamento com o conteúdo. Além disso, elas podem ser divergentes (Barcelos, 2007), entrando em conflito umas com as outras ou com as ações dos sujeitos.

De acordo com Woods (2003 *apud* Barcelos, 2006), as crenças estão interligadas à motivação, conhecimento e estratégias de aprendizagem. Logo, as crenças, de acordo com o autor, são socialmente construídas e refletem as interações com o ambiente e as normas culturais, impactando a percepção dos indivíduos e seu envolvimento com a língua. Assim, as crenças desempenham um papel crucial na forma como os indivíduos lidam com as suas práticas, ações e no processo de aprendizagem.

Silva (2007) complementa essa visão, ao fazer um apanhado das concepções de crenças caracterizando-as como mutáveis e relacionadas às experiências de cada indivíduo e ao contexto sociocultural em que está inserido, podendo ser pessoais ou coletivas. Essas crenças impactam diretamente a motivação, as expectativas e as práticas pedagógicas, moldando o processo de ensino e aprendizagem (Silva, 2007).

Nesse mesmo sentido, Borg (2003, *apud* Barcelos, 2006) destaca que as crenças dos educadores são influenciadas pela prática cotidiana e pelas interações com os alunos, funcionando como filtros que moldam as suas percepções sobre o ensino e a aprendizagem. O autor destaca que a crença do professor acerca das expectativas dos alunos provoca grande impacto na sua prática (Borg, 1998 *apud* Barcelos, 2006).

Já para Anjos (2020), no contexto da sala de aula de língua inglesa, as crenças são percepções pessoais que englobam todo o processo de ensino-aprendizagem, incluindo a percepção acerca do professor, do livro utilizado, da língua em si, que funcionariam como maneiras de avaliar: atitudes. Para ele, na realidade, existe uma linha tênue entre crenças e atitudes. As crenças antecedem as atitudes. O indivíduo primeiro forma a crença e depois passar a desempenhar uma determinada atitude com base nesta crença.

As crenças também podem mudar. De acordo com Barcelos (2007), este momento seria caótico, uma vez que envolve o abalo de convicções profundas e verdades inquestionáveis, bem como promoveria alteração nas crenças e práticas de um indivíduo (Simão *et al*, 2005 *apud* Barcelos, 2007). Para que uma crença se modifique, no entanto, especialmente se esta for uma crença central, como definido por Rokeach (1968), é preciso uma mudança em todo o sistema

de crenças. Esta afirmação encontra respaldo em estudos mais recentes, como o de Barcelos e Kalaja (2013), para quem as crenças mais antigas são mais difíceis de serem mudadas, já que estão ligadas às emoções e individualidades do sujeito. Além da desconstrução das crenças, é preciso que uma nova crença surja e se apresente como uma alternativa viável para substituir a crença anterior (Woods, 1996), o que apenas acontece se o indivíduo entender que a sua crença não é satisfatória (Pajares, 1992).

As mudanças de crenças, no entanto, nem sempre são sinônimos de mudanças de atitudes. Por isso, apesar da importância em definir, de fato, o que são crenças, também é relevante a discussão acerca de quais as influências das crenças individuais e coletivas nas ações humanas, especificamente, as ações relativas aos processos de ensino e aprendizagem de línguas.

FAZEMOS O QUE ACREDITAMOS OU ACREDITAMOS NAQUILO QUE FAZEMOS?

Muitas vezes, ao lidar com o estudo sobre crenças é preciso perguntar-se “até que ponto as nossas crenças guiam as nossas ações?”, “como avaliar essa relação crença-ação?”. De acordo com Richardson (1996 *apud* Barcelos, 2006), existem maneiras diferentes de entender esta relação, sendo a primeira delas a relação de causa e efeito, na qual a crença individual irá influenciar a maneira como o sujeito age. No contexto de sala de aula, Barcelos (2006) apresenta o exemplo de uma professora que acredita que seu papel seja o de facilitadora e, como consequência, elabora atividades nas quais a sua interferência seja mínima. Assim, a crença individual da professora, acerca da sua função enquanto educadora, molda toda a sua atividade docente.

No entanto, a relação de causa e efeito não consegue, por si só, explicar a maneira como as crenças e ações se influenciam mutuamente, uma vez que esta passa a ser uma relação interacional. De acordo com Richardson (1996), reflexões acerca de experiências podem originar novas crenças. Para Barcelos (2006), tal fato ocorre mediante momentos catalisadores de reflexão, os quais a autora define como gatilhos que possibilitam a tomada de consciência a respeito de uma determinada crença e a possibilidade da sua materialização, e essa mesma tomada de consciência é o que possibilita outras formas de pensar a realidade.

Em outras palavras, à medida que experienciamos situações diversas, somos confrontados com aquilo que acreditamos e, em determinado momento, levados a refletir sobre aquela crença específica, o que pode levar à mudança em ações e na crença em si. Contudo,

nem sempre esta relação é tão direta e simples, uma vez que há casos nos quais as ações não refletem as crenças e nem estas levam a mudanças nas ações. Isso ocorre porque nem sempre fazemos aquilo que cremos, causando uma ruptura entre ação e crença (Barcelos, 2006; Borg, 2003). Portanto, existem situações nas quais apesar de ter uma determinada crença sobre algo, o indivíduo age de maneira diferente ou contrária. É o caso, por exemplo, do professor que compreende metodologias ativas como uma forma mais eficiente para atingir o êxito no processo de ensino-aprendizagem, porém, em sua ação diária, continua a trabalhar com métodos de ensino tradicionais.

A este tipo de incongruência, Woods (2003) dá o nome de crenças abstratas — processo consciente que se refere aquilo que somos ou dizemos que somos — e crenças em ação — aquelas que guiam, de maneira inconsciente, nossas ações. Tais conceitos se aproximam, de acordo com Barcelos (2006) de outros termos que buscam explicar a complexa relação entre crenças e ações, sendo significativos para explicar a prática docente e melhorar o processo de ensino-aprendizagem (Anjos, 2020), especialmente levando em conta a interação de crenças de estudantes e professores.

As ações também podem ser baseadas, também, no sistema de crenças que o indivíduo carrega (Gardner, 1985). Logo, uma atitude, na realidade, revela uma crença, uma verdade que a pessoa carrega consigo (Anjos, 2020). No entanto, de acordo com Anjos (2020), uma crença emerge enquanto justificativa para determinada atitude ao mesmo tempo que uma atitude é estruturada através de uma crença. Assim, quando as crenças são organizadas de uma determinada maneira, elas podem emergir enquanto atitudes (Pajares, 1992 *apud* Anjos, 2020).

É este ponto — a relação entre crenças e ações de estudantes — que está situado nosso maior interesse. Por este motivo, nas próximas seções, nos debruçaremos sobre as crenças que rodeiam o processo de ensino e de aprendizagem de línguas.

CRENÇAS ACERCA DO ENSINO DE INGLÊS E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Um dos pontos mais interessantes acerca do processo de ensino-aprendizagem de um idioma é que é muito fácil perceber seu resultado. De acordo com Leffa (2011, p. 17) “a língua nos potencializa se a conhecemos, mas nos trai se tentamos disfarçar um conhecimento dela que não temos”. Quando se trata do ensino de inglês, portanto, ou nossos estudantes sabem ou não sabem falar o idioma, e é muito fácil identificar isso: basta solicitar que o aluno utilize o idioma. Portanto, considerando que boa parte de nossos estudantes não conseguem fazer uso do

idioma, é possível dizer que, em determinados pontos, o processo de ensino de inglês falhou.

Entretanto, levando em conta todos os aspectos envolvidos na tarefa de ensinar um outro idioma, não é possível eleger um fator como o causador desta falha. Ao contrário, existem diversas variantes responsáveis pelo insucesso do ensino de inglês em algumas escolas Brasileiras. De acordo com Leffa (2011), em nossas aulas de inglês, o professor utiliza a língua nacional. Ou seja, provê ao estudante um conhecimento que ele já possui, “negando-lhe o acesso a um conhecimento que ele não tem (a língua estrangeira)” (Leffa, 2011, p. 20). Além disso, Leffa também elenca a carga horária reduzida para o ensino de inglês, que no estado da Bahia está ainda mais reduzida com o DCRB²⁶ (2022) — o documento prevê que as aulas de inglês devem acontecer, de maneira obrigatória, apenas no primeiro e segundo anos do Ensino Médio com carga horária de 50 minutos semanais²⁷. Para além da carga horária reduzida, “o professor ensina ao aluno algo que ele mesmo não conhece” (Leffa, 2011, p. 20-21), uma vez que 40% dos professores do ensino médio não são formados nas disciplinas que lecionam, de acordo com dados do INEP (Brasil, 2019).

Todos esses fatos concatenam-se para criar a crença de que não é possível aprender inglês nas escolas regulares. É possível ir além, elencando crenças como as que é necessário viajar para fora do país para conseguir aprender inglês ou fazer um curso específico de idiomas (Barcelos, 2007). Para o indivíduo, essas crenças se comportam como verdades (Borg, 2001 *apud* Anjos, 2020), influenciando as suas atitudes. Dessa forma, ao acreditar que não é possível aprender inglês na escola regular, o estudante, muitas vezes, reforça esta crença com atitudes que sabotam seu próprio aprendizado. O professor, por sua vez, pode permanecer na superficialidade, trabalhando conteúdos sem contextualizá-lo ou sem desafiar os seus alunos.

Algumas pesquisas mostram como há supervalorização de certos ingleses e como estas atitudes revelam crenças na superioridade de uma maneira de falar inglês (Friederich 2002 *apud* Jenkins 2007; Anjos, 2013; 2020; Moita Lopes, 2006). Essas crenças, de acordo com

²⁶ DCRB ou Documento Curricular Referencial da Bahia é o documento que instrumentaliza as disciplinas lecionadas tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio no Estado da Bahia, bem como suas ementas e carga horária. O DCRB de 2023 traz definições acerca do Novo Ensino Médio no estado e do Ensino Médio em Tempo Integral, trazendo uma diminuição na carga horária das disciplinas relativas à Base Nacional Comum Curricular em face da implementação de Itinerários Formativos, sendo estes divididos em diversos Eixos Estruturantes.

²⁷ Em janeiro de 2025 foi publicada a portaria nº 77/2025 pelo Estado da Bahia com alteração na matriz curricular tendo como base a Lei Federal nº 14.945/2024, que aumenta a carga horária das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular no Ensino Médio. Em relação à disciplina de língua inglesa, serão 100 minutos por semana na modalidade de Ensino Médio em Tempo Integral e 50 minutos por semana na modalidade de Ensino Médio em Tempo Parcial. Para os estudantes de zona urbana, ainda é possível optar por ter uma aula adicional de Língua Estrangeira Instrumental, o que não é ofertado nas modalidades de Educação do Campo, indígena ou Quilombola. Para as turmas que ingressaram no Ensino Médio antes de 2025, valerá a matriz curricular anterior.

Rajagopalan (2003), podem estar sendo geradas dentro das próprias aulas de língua inglesa. Além disso, considerando o alto alcance das crenças de professores (Barcelos; Kalaja, 2013), é possível que as crenças de alunos também sejam influenciadas pelas crenças de seus professores.

De acordo com Silva (2004), por exemplo, a crença de que só é possível aprender inglês em escolas de idiomas advém, também, de conselhos dos próprios professores de línguas. O autor ainda relaciona esta crença à crença de que o ensino público não é bom por ser gratuito, o que é uma inverdade, apontando estas crenças como capazes de levar a atitudes que prejudiquem o aprendizado do idioma.

Nesse sentido, o estudo de Borges e Lago (2009) trouxe resultados parciais demonstrando que professores em formação acreditam que o estudante só consegue aprender inglês se tiver paixão pelo idioma. Tal crença pode ter como consequência professores analisando o não-aprendizado de seus estudantes enquanto falta de interesse e estudantes acreditando que não poderiam aprender o idioma por não gostarem de estudar inglês.

Já Shun (2014) conduziu uma pesquisa com um grupo de estudantes universitários Coreanos, com o objetivo de compreender as suas crenças sobre professores nativos de língua inglesa e professores Coreanos desse idioma. Participaram do estudo 156 estudantes de uma universidade coreana metropolitana. Para tanto, este pesquisador usou um questionário e os dados apontaram que os estudantes tinham crenças diferentes quanto à competência instrucional, à efetividade do ensino e à performance dos professores. Um dado importante neste estudo foi que os estudantes julgaram os professores nativos como sendo mais eficientes em suas competências linguísticas. Os estudantes revelaram apreciar melhor serem ensinados pelo professor nativo, alegando que eles podiam explicar nuances culturais e fornecer conhecimento necessário dos textos utilizados. Nesse ponto, a crença dos estudantes não são consistentes, considerando que mesmo os professores não nativos também podem deter um vasto conhecimento linguístico, assim como uma gama de conhecimentos culturais e saber usá-los com destreza. Por outro lado, os professores Coreanos foram avaliados como sendo mais efetivos no tocante ao suporte aos alunos na aprendizagem do inglês. Shun (2014) conclui que os achados sugerem que os estudantes poderão se beneficiar ao serem ensinados tanto por professores nativos quanto pelos koreanos.

Levis *et al* (2017) também realizaram uma pesquisa com um grupo de estudantes universitários de língua inglesa, como segunda língua e como língua estrangeira, na Turquia e nos Estados Unidos. Para tanto, eles usaram uma sequência de métodos mistos para explorar a percepção dos aprendizes em relação a professores de língua inglesa, o conhecimento dos

professores e a maneira como isso pode afetar a aprendizagem da pronúncia. Os grupos pesquisados por eles tenderam a favorecer professores que detinham conhecimento sobre práticas pedagógicas e experiência de ensino. Para esses pesquisadores, as crenças que envolviam os professores nativos e a pronúncia foram relativamente consistentes, e os estudantes escolheram os professores nativos para aulas com foco na pronúncia. No entanto, os dados apontaram também que tanto os estudantes do inglês como língua estrangeira quanto o de segunda língua não conseguiam distinguir o professor nativo do não-nativo, o que para esses pesquisadores sugere que as crenças desses estudantes podem ser modificadas, enfatizando o profissionalismo²⁸ como ponto chave para o ensino eficiente da pronúncia.

Anjos (2020) também realizou uma pesquisa de cunho interpretativista com um grupo de 91 estudantes universitários brasileiros que estudavam inglês compulsoriamente. Este pesquisador se orientou por duas categorias: i. as atitudes sustentam ou integram uma crença e ii. as crenças emergem como uma justificativa de uma atitude. Os dados foram coletados por meio de um questionário e, a partir das respostas dos estudantes, que diziam respeito aos fatores logísticos, tais como a carga horária reduzida, a heterogeneidade do grupo e a metodologia de ensino, possibilitaram compreender a existência de uma intrínseca relação entre atitudes e crenças, conforme as categorias levantadas.

Spawa e Hassan (2013) conduziram pesquisa com um grupo de 47 estudantes e 100 professores de língua inglesa, de diferentes regiões na Malásia, com o intuito de investigar os desafios enfrentados pelos professores para desenvolver a habilidade de fala dos estudantes. Os pesquisadores adotaram a abordagem da análise do conteúdo para compreender os dados. Os resultados apontaram que tanto os estudantes quanto os professores percebiam a fala como uma habilidade importante. Mas, eles concluíram que os professores enfrentavam inúmeros desafios para traduzir essa crença na prática, o que sinalizava uma disparidade entre o que os professores e estudantes pensavam que necessitavam e o que se fazia na sala de aula, em termos práticos.

Nesse sentido, de maneira contraditória, as crenças mobilizadas por estudantes e professores, no que tange ao processo de ensino e aprendizagem de língua, não necessariamente refletem as suas ações em sala de aula (Barcelos; Kalaja, 2013). Do mesmo modo, tais crenças podem divergir, chegando a serem opostas, com estudantes acreditando que a sua função é ir para aula e o professor é responsável pelo seu aprendizado, enquanto o professor acredita ser apenas um mediador, com a aprendizagem do idioma sendo de responsabilidade do estudante

²⁸ Entende-se aqui o termo “profissionalismo” enquanto sinônimo de formação profissional específica e conhecimento didático-pedagógico.

(Block, 1990). Também pode haver divergências nas crenças dos estudantes, como demonstrado pelo estudo de Neves (2004), com quatro estudantes, o que pode dificultar o papel do professor.

Ainda assim, há evidências de que as crenças de professores influenciam e modificam as crenças de estudantes acerca do processo de aprendizagem de língua inglesa. Os estudantes, por exemplo, podem modificar a crença de que precisam falar como um nativo (*like a native*) para falar bem a língua inglesa, devido às atitudes do professor que se relacionavam com a sua crença de que não é necessário ter um sotaque específico para ser fluente em inglês (Allen, 1996). Isso significa que o trabalho do professor é essencial para a modificação de crenças já estabelecidas, com impactos positivos no processo de aprendizagem do idioma.

Finalizamos aqui esta reflexão sobre as crenças e, no próximo capítulo, abordaremos os aspectos metodológicos deste estudo.

CAPÍTULO 4- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“A relevância da pesquisa está na capacidade de fazer avançar o conhecimento científico” (Siqueira *et al*, p. 17, 2008).

A pesquisa científica tem como ponto de partida a curiosidade intrínseca ao pesquisador; é a necessidade de entender determinado fenômeno que nos faz seguir em frente apesar dos percalços. No entanto, não basta se perguntar os “por quês” de determinado evento. Para fazer ciência, é preciso que a investigação possua, também, métodos e maneiras de serem validadas. A definição clara da metodologia e dos processos escolhidos durante o estudo de determinado fenômeno garantem confiabilidade à pesquisa (Duarte, 2002).

Ao escolher os caminhos metodológicos, é também importante refletir sobre o que se quer alcançar; sob qual ótica se pretende analisar o objeto de pesquisa. Ao estudar relações sociais, por exemplo, pesquisas qualitativas como estratégias indutivas ganham mais relevância e se mostram mais apropriadas (Flick, 2009). Em outras palavras, a pesquisa possui contornos empíricos e a própria análise do objeto irá desenvolver novas teorias para explicar o fenômeno. Para além disso, de acordo com Flick (2009), nas pesquisas qualitativas, a metodologia deve ser sempre escolhida levando em conta o objeto. Por sua vez, a investigação deve ter como objetivo descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente fundamentadas (Flick, p. 24, 2009).

Portanto, para obter as respostas aos questionamentos suscitados por este projeto, a escolha do objeto nos levou a preferir a abordagem qualitativa, sem, entretanto, excluir o tratamento quantitativo. No entanto, para além do caminho metodológico, é preciso esclarecer a metodologia utilizada para a coleta dos dados aqui apresentados.

Dessa forma, é possível dizer que esta pesquisa tem cunho interpretativista, uma vez que produzimos significado a partir dos dados coletados, através do levantamento de questionamentos e da busca por conexões dentro dos segmentos da pesquisa (Teles, 2002). A pesquisa de caráter interpretativista tem base nos estudos fenomenológicos, que consideram as subjetividades humanas essenciais para compreender o problema de um estudo. Ademais, as pesquisas interpretativistas se afastam daquelas de tradição positivista, pela própria necessidade das ciências sociais e humanas de interpretarem e reinterpretarem o mundo, desvendando várias realidades (Moita Lopes, 1994). Nesse sentido, de acordo com Moita Lopes (1994), nessa

corrente de pesquisa, não se pode ignorar a visão dos participantes da mesma, devendo levar em conta aspectos ideológicos, políticos, sociais, de poder, etc. na interpretação dos dados obtidos, que não podem ser padronizados, sob o risco de criarem uma realidade distorcida.

Devido ao grande volume de dados coletados em pesquisas interpretativistas, é necessário buscar regularidades (ou padrões de significados) para que a interpretação aconteça (Moita Lopes, 1994). Dessa forma, de acordo com Teles (2002), o pesquisador deve, primeiramente, ler todo os dados para depois separá-los por temas. Dessa forma, poderá acessar uma das realidades construídas pelos atores sociais, cujos significados estão envolvidos em processos complexos de interação social (Schwandt, 1998). Por fim, esses dados precisam ser interpretados para serem compreendidos.

É preciso reforçar que o interesse da pesquisa interpretativista, ao contrário do paradigma positivista, não está na criação de leis universais ou generalizações acerca do fenômeno estudado, mas na compreensão detalhada de uma situação para que seja possível realizar comparações com outras situações (Bortoni-Ricardo, 2008). Em outras palavras, não é nosso objetivo, com esta pesquisa, levantar respostas generalizadas, mas buscar uma interpretação dos fenômenos estudados, levando em conta todos os contextos que os envolvem.

Além disso, dentro do escopo das pesquisas interpretativistas, esta se destaca enquanto um estudo de caso, uma vez que o foco é a investigação das crenças de estudantes de escolas públicas. Segundo Johnson (1992), este tipo de pesquisa estuda um único fenômeno que ocorre no ambiente profissional do pesquisador, exigindo um contato prolongado para que ocorra a análise sistemática do objeto (André, 1984). Por isso, de acordo com Vasconcelos *et al*,

os estudos de caso têm natureza investigativa (analítica), sendo orientados por fundamento teórico, uma questão norteadora (problematização) e outras secundárias, as quais determinam o eixo de abordagem na composição do construto – questões complementares (Vasconcelos *et al*, 2015, p. 49).

No caso específico desta pesquisa, foram analisadas as crenças de estudantes de escolas públicas, buscando compreender em que medida essas crenças tinham raiz na transferência da supremacia política e econômica global dos países anglófonos para o contexto educacional brasileiro, sendo esta análise orientada por diversos pressupostos teóricos já estabelecidos.

Ademais, o estudo de caso não pode ser neutro (Ventura, 2007), valorizando a interpretação do pesquisador e possibilitando a análise e elaboração de explicações para situações concretas (Vasconcelos *et al*, 2015). No entanto, é preciso lembrar que não existe apenas uma única forma de interpretar os dados obtidos em um estudo de caso (Vasconcelos *et al*, 2015), uma vez que a realidade é múltipla. Dessa forma, cabe ao pesquisador extrair

padrões e tentar explicá-los, sempre separando os dados obtidos juntos aos participantes da pesquisa e aqueles nos quais o próprio pesquisador está inserido, podendo, inclusive, modificar sua pergunta de pesquisa à medida em que analisa os dados obtidos (Telles, 2002).

Por fim, como já foi abordado, um estudo de caso não busca generalizações, mas, de acordo com Telles (2002, p. 110) “podem levar outros professores, leitores dos relatórios dos estudos de caso, a reflexões sobre seus próprios contextos de trabalho e salas de aulas”, sendo este o nosso objetivo maior.

OS INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS E AS ETAPAS DA PESQUISA

O instrumento para a coleta de dados foi o questionário elaborado através da plataforma Google Forms, contendo cinquenta e sete perguntas, tanto objetivas quanto subjetivas. Tais perguntas buscavam, em um primeiro momento, entender o contexto demográfico do participante, como a cidade em que estudava, etapa escolar, idade, etc. Em seguida, as perguntas se transformaram em questionamentos mais pessoais, acerca da maneira como enxergavam a língua inglesa, o professor de inglês e a própria maneira de falar o idioma, tentando entender quais crenças os estudantes possuíam em relação ao idioma e as suas atitudes em relação a estas crenças.

É preciso chamar a atenção para o fato de que os estudantes entrevistados deveriam estar matriculados no ensino regular, ou seja, não poderiam estar matriculados na modalidade EJA, bem como não poderiam ser alunos de escolas indígenas ou quilombolas. Tal decisão é devida às diferenças fundamentais entre todas estas categorias de ensino, a começar pela carga horária e perpassando os seus objetivos e necessidades específicas. No caso específico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma barreira a ser vencida é a da própria organização curricular e infantilização dos educandos²⁹, que cria uma barreira para a concretização do processo de ensino-aprendizagem (Oliveira, 2007). Tal cenário pode causar distorções no momento da análise e triangulação de dados, por isso, estas variantes foram deixadas de fora da pesquisa. No entanto, ressaltamos a importância de uma análise mais profunda destes grupos sociais por ora excluídos do estudo, para uma melhor compreensão do processo educativo.

Da mesma forma, todos os estudantes estavam cursando o Ensino Fundamental II ou o 1º e 2º anos do Ensino Médio³⁰, não havendo restrição de idade para participação da pesquisa.

²⁹ A infantilização é mais comum nas etapas iniciais de ensino.

³⁰ Até o ano de 2024, a disciplina de língua inglesa não era um componente curricular obrigatório da 3ª série do Ensino Médio. No entanto, era possível que as escolas ofertassem essa disciplina sob o nome de “My English

As séries foram selecionadas por, obrigatoriamente, conterem a disciplina de língua inglesa no currículo escolar. Além disso, abrem espaço para a continuidade da pesquisa com os mesmos sujeitos em momentos posteriores.

Em relação às escolas nas quais estudantes estão matriculados, não houve restrição em relação ao método de ensino aplicado ou ao tipo de escola, podendo ser escola militar, civil, bilingue, integral, técnica integrada, etc., uma vez que a legislação permite uma variedade de abordagens dentro da educação básica (Brasil, 1988).

Também cabe especificar que a coleta de dados foi feita por meio de questionário de maneira presencial, com intervenções do pesquisador para uma obtenção mais robusta de dados e voltada para o problema de pesquisa. Nesse sentido, os estudantes responderam as perguntas objetivas do questionário sozinhos, enquanto as perguntas subjetivas foram respondidas tendo o auxílio da pesquisadora. A escolha pela condução da pesquisa dessa maneira se deu pela maior facilidade para entrar em contato com os sujeitos de pesquisa, uma vez que estes não se mostraram disponíveis para responder aos questionários de maneira online ou tinham dificuldade em compreender o que era questionado.

Por fim, é necessário informar que a pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, estando registrado sob o número 6.014.770, antes que qualquer dado fosse coletado. Dessa forma, quando autorizados pelo Comitê de Ética, contactamos alguns grupos de alunos e seus pais e solicitamos a assinatura do TCL. Como alguns alunos eram maiores de 18 anos, não houve a necessidade de os pais assinarem o TCL, ficando a cargo do estudante esta questão.

Após assinados os termos, prosseguimos com a aplicação do questionário que foi realizada em duas etapas: a primeira respondida pelos estudantes de maneira independente, com respostas aos itens objetivos do questionário, e a segunda respondida com auxílio da pesquisadora para responder aos itens subjetivos do questionário.

A ESCOLHA DOS SUJEITOS

De acordo com Duarte (2002), a escolha dos sujeitos de pesquisa é uma parte crucial do processo de pesquisa, uma vez que “interfere diretamente na qualidade das informações, a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado” (Duarte, p.141, 2002), bem como determina o curso da investigação.

Expert” dentro do itinerário formativo de Linguagens ou Transdisciplinar.

Dessa forma, os sujeitos delimitados para a realização do presente estudo foram dezoito estudantes de duas escolas públicas no interior da Bahia. Ambas as escolas estão localizadas no Núcleo Territorial de Educação 20³¹, mas em municípios diferentes, a saber, o município de Vitória da Conquista e o município de Cândido Sales, separados por 86 km. Dos estudantes que participaram da pesquisa, oito estavam matriculados no município de Vitória da Conquista e dez no município de Cândido Sales.

A escola localizada no município de Vitória da Conquista é uma unidade localizada em ambiente urbano, com alunos tanto de classe média e classes mais baixas. Nos últimos anos, a escola vem passando pelo processo de municipalização³² e, após a pandemia de Covid-19, ela passou a atender estudantes de bairros diversos e distantes entre si da cidade de Vitória da Conquista, como o Centro, Boa Vista, Felícia, Morada dos Pássaros, Jurema, Nova Cidade, Primavera e Vila Elísia³³. A escola conta com dez salas de aulas, biblioteca, sala de vídeo, sala de professores, sala de orientação pedagógica, secretaria, sala da direção e vice-direção, cozinha e um pátio. No entanto, carece de recursos estruturais como cortina nas salas de aula, sistema de esgoto (a escola ainda utiliza sistema de fossa), estrutura elétrica mais robusta (a escola carece de ar-condicionado e ventilador nas salas de aula, uma vez que o sistema elétrico não aguenta tanto aparelhos conectados ao mesmo tempo), quadra e refeitório. Há também reformas estruturais a serem feitas ao redor da escola, como o calçamento das ruas adjacentes e em frente ao colégio. Cabe ressaltar, no entanto, que nenhum desses problemas estruturais causa prejuízo ao cumprimento do calendário escolar.

³¹ A educação no Estado da Bahia é organizada através de NTE's (Núcleos Territoriais de Educação), que são divididos de acordo com os Territórios de Identidade do Estado. Ao todo, são 27 NTE's responsáveis por acompanhar as escolas do Estado e promover a melhoria da educação, bem como auxiliar na administração escola e implementação de diversos tipos de melhoria.

³² Em 1998, com o objetivo de melhorar a oferta educacional e garantir o ensino universal e gratuito, o Decreto nº 7.254 de 20/03/1998 instituiu a Parceria Educacional Estado-Município, que foi alterada por meio do decreto nº 7.685 de 08/10/1999, permitindo a municipalização de escolas estaduais que oferecessem o Ensino Fundamental. Desde então, de maneira gradual, as escolas Estaduais que ofertam o Ensino Fundamental estão passando para a responsabilidade dos municípios. Este processo ainda não foi concluído, com municípios contando ainda com escolas estaduais que oferecem o Ensino Fundamental, especialmente em cidades como Vitória da Conquista, Salvador, Barreiras, entre outras. Na escola em questão, desde 2022 a parte pedagógica está inteiramente a cargo do município, no entanto, a escola ainda conta com professores da rede estadual de ensino e de outros municípios que seguem emprestados à Secretaria Municipal de Educação Vitória da Conquista (SMED). Ainda ocorre, também, o processo de transferência de documentos entre município e estado. É válido lembrar que várias escolas estão passando por este mesmo processo, o que implica em dificuldades na autorização de obras de reforma escolar, professores da rede estadual excedentes (alguns são emprestados de maneira parcial ou total à SMED) e falta de professores na rede municipal.

³³ Antes da Pandemia de Covid-19, a Secretária Municipal de Educação de Vitória da Conquista buscava matricular os estudantes em escolas no mesmo bairro em que residiam. Após esse período, houve flexibilização na alocação de matrículas, especialmente, para garantir que as salas de aulas contassem com uma menor quantidade de estudantes.

Por sua vez, a escola localizada no município de Cândido Sales é uma escola do campo³⁴ com oferta de Ensino Médio em Tempo Integral, Parcial e EJA, localizada no distrito de Lagoa Grande, à 43km da sede municipal, sendo 28km de estrada de terra. Para além disso, cabe destacar que não existe transporte regular entre o distrito de Lagoa Grande e o município de Cândido Sales. Os estudantes atendidos são residentes do distrito e de povoados ao redor, sendo sua maioria dependentes de programas de redistribuição de renda como o Bolsa Família e beneficiários de programas como o Pé-de-Meia³⁵ e o Bolsa Presença³⁶. Nesse sentido, é preciso destacar também que é comum alunos menores de dezoito anos solicitarem a matrícula em turmas de EJA para que possam trabalhar durante o dia, bem como estudantes de EJA evadindo³⁷ da escola para que possam trabalhar em fazendas nas regiões próximas. Mesmo os alunos que estudam em tempo integral e parcial costumam trabalhar nos turnos em que não estão na escola.

Além disso, a maioria destes estudantes necessita do transporte escolar, ofertado em uma parceria entre Estado e município³⁸. No entanto, apesar da garantia do transporte, por conta das condições da estrada em dias de chuva, nem sempre o serviço é ofertado. Pelo mesmo motivo, o automóvel passa por manutenções frequentes, deixando o aluno sem conseguir chegar até a escola. Os professores, em sua maioria residentes no município de Vitória da Conquista, passam por dificuldades semelhantes para chegar até a escola, devido a inexistência de linha de transporte rodoviário até a localidade, bem como a condições ruins da estrada, o que ocasiona o não cumprimento do horário escolar. Ademais, a escola conta com 6 salas de aulas, 2 almoxarifados, 1 sala de dança, cozinha, secretaria, sala dos professores, sala de orientação pedagógica, sala de direção. Mesmo sendo uma escola relativamente nova³⁹, também são

³⁴ Apesar de ser uma escola do campo, apenas no ano de 2025 a SEC (Secretária de Educação do Estado da Bahia) ofertou uma matriz curricular específica para o colégio.

³⁵ O Programa Pé-de-Meia é um programa do Governo Federal que busca evitar a evasão escolar. Nesse sentido, o estudante recebe R\$200,00 no ato da matrícula na escola; R\$200,00 a cada mês, como incentivo; R\$1.000,00 a cada ano do Ensino Médio concluído, que só pode ser sacado após a formatura no Ensino Médio; R\$200,00 caso façam o ENEM (apenas os concluintes têm direito a este incentivo). Para ter direito ao benefício, o estudante precisa receber o Bolsa Família e ter frequência mensal acima de 75%.

³⁶ O Bolsa Presença é um programa do Governo do Estado da Bahia que busca combater a evasão escolar e a insegurança alimentar garantindo o pagamento de R\$150,00 ao estudante cuja renda familiar per capita seja inferior a meio salário mínimo. A partir do segundo filho matriculado na escola, são acrescidos mais R\$50,00. Para manter o benefício, o estudante precisa ter frequência acima de 75% e participar das avaliações internas e externas.

³⁷ De acordo com relatos de professores e funcionários da escola, as turmas de EJA do colégio costumam começar o ano cheias (com mais de trinta estudantes) e terminar o ano vazias (com menos de vinte estudantes). No ano de 2024, no entanto, a evasão foi mínima, com uma das turmas tendo um único aluno evadido. Um dos motivos para a diminuição da evasão pode ser atribuída a programas como o Pé-de-Meia, que foi estendido aos estudantes da EJA.

³⁸ O Estado é responsável por oferecer o ônibus escolar e o município fornece o motorista e o combustível.

³⁹ A escola foi fundada em 2012.

necessárias reformas estruturais, como no sistema de fossa. Também é necessária a construção de um refeitório⁴⁰, bem como há a necessidade de ventiladores e ar-condicionados nas salas de aula. Tais condições estruturais não prejudicam o andamento do calendário letivo, no entanto, os estudantes que dependem de transporte escolar para chegar até a escola costumam ficar sem assistir às aulas por haver uma exigência da Secretária de Educação para o cumprimento do calendário escolar, sem flexibilização⁴¹.

Inicialmente, delimitou-se que a pesquisa seria realizada através do preenchimento de questionário e da realização de entrevistas. Tal abordagem é interessante na medida em que consegue reunir dados demográficos e, ao mesmo tempo, permitir que a etapa de entrevista seja completamente focada em questões essenciais (Flick, 2009). Em outras palavras, ocorre a otimização do tempo do pesquisador, o que é essencial para pesquisas de curta duração, como é o caso de uma investigação a nível de mestrado.

Além disso, seria necessário um número específico de sujeitos estudados. No entanto, por ser muito complicado definir o número final de sujeitos em pesquisas de cunho qualitativo, uma vez que tudo depende da qualidade dos dados obtidos (Duarte, 2002), este número específico pode ser alterado para atender as necessidades da pesquisa em curso. No caso específico desta pesquisa, por falta de tempo, foram coletados os dados de dezoito sujeitos.

Considerando ainda a escolha dos participantes para esta pesquisa, é preciso destacar que a escolha não foi aleatória. É possível observar que os participantes estudam em escolas públicas estaduais, estando na mesma faixa etária e frequentando a escola regular, o que é essencial para obter visões e opiniões diferentes sob o mesmo tema e avaliar a recorrência de crenças em um mesmo contexto, mesmo em uma pesquisa com poucos informantes.

Por fim, por se tratar de um estudo com seres humanos, foi necessária a aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa. A autorização constituiu-se num processo simples, porém detalhado, no qual foi necessário enviar toda a metodologia da pesquisa, bem como garantir que os princípios éticos em pesquisa seriam seguidos. Ademais, todos os termos de consentimento também foram enviados aos participantes e responsáveis legais pelos menores envolvidos na pesquisa via whatsapp ou e-mail, e constam com assinaturas virtuais.

⁴⁰ Desde o ano de 2024, a escola tem turmas em tempo integral. No entanto, os alunos não possuem local para almoço. A SEC (Secretaria de Educação do Estado da Bahia), no entanto, em resposta a ofícios enviados pelo colégio informou que, no momento, a prioridade do órgão é a entrega das novas escolas.

⁴¹ Como exemplo, no ano letivo de 2025, o início das aulas foi marcado para dez de fevereiro. No entanto, o ônibus escolar não funciona antes das aulas do município começarem, cujo início foi marcado para 24 de fevereiro. A instrução do NTE 20 e da SEC foi de manutenção do calendário com os estudantes presentes.

OS PROCEDIMENTOS E A ANÁLISE

O processo de coleta de dados utilizado para esta pesquisa, como dito anteriormente, foi o preenchimento de questionário, com perguntas subjetivas e objetivas. O questionário foi utilizado para a otimização do tempo. Aqui, é interessante chamar a atenção para a estratégia de investigação denominada por Creswell (2007) como teoria embasada e utilizada em pesquisas qualitativas, “na qual o pesquisador tenta deduzir uma teoria geral e abstrata de um processo, de uma ação ou de uma interação com base nas visões dos participantes de um estudo.” (p.32), em que podem se destacar a comparação e a utilização de grupos diferentes. Por essa razão, participantes de grupos categóricos diferentes foram escolhidos, a fim de mostrar semelhanças ou diferenças em suas visões, como estudantes de ensino médio e de ensino fundamental, mesmo que, por suas limitações, esta pesquisa não tenha tido a pretensão de criar generalizações acerca do tópico estudado.

Dessa forma, considerando que pesquisas qualitativas são essencialmente interpretativas, ou seja, o pesquisador irá analisar os dados e interpretá-los de forma a levantar conclusões sobre os temas e categorias abordados (Wolcott, 1994 *apud* Creswell, 2007), os dados coletados foram comparados para que uma teoria acerca de suas informações fosse estruturada. Dessa forma, não é possível excluir da análise dos dados o olhar pessoal do pesquisador, que está envolto também em um contexto histórico e sociopolítico (Creswell, 2007). Dito isso, é impossível afirmar que uma pesquisa qualitativa é completamente objetiva, uma vez que sempre perpassará pelos valores do pesquisador. A utilização de grupos diferentes, para fim de comparação, é, também, uma tentativa de angariar dados que possam se distinguir ou não desses valores prévios, fornecendo pontos de vistas diferentes sobre o mesmo assunto, mesmo que a sua interpretação passe pelo crivo da lente pessoal de quem os interpreta.

No entanto, perguntas subjetivas não iriam suprir as necessidades da pesquisa, por isso, um questionário foi elaborado com perguntas objetivas também. Ademais, a opção pelo preenchimento de questionário ao invés de entrevista semi-estruturada se deu devido à dificuldade de aceite dos participantes. No entanto, para garantir a maior extração de dados possível, os questionários foram preenchidos de maneira presencial. Neste momento, os participantes puderam conversar entre si e com a pesquisadora para tirarem dúvidas, com alguns participantes alterando respostas ou embasando-as mais.

Assim, os procedimentos metodológicos foram definidos considerando que:

1. O preenchimento de questionário com aprendizes de inglês como LE tem como objetivo entender quais crenças e mitos acerca do falante nativo de inglês rodeiam o imaginário de um sujeito que se dispõe a aprender o novo idioma, além de compreender como os próprios entrevistados percebem tais crenças e mitos;

2. Após o levantamento dos dados, é necessária a devida análise destes para que seja possível compreender os resultados e, assim, responder aos questionamentos iniciais da pesquisa.

Para os fins deste estudo, a análise considerou dados quantitativos e qualitativos, assim como o referencial teórico, para que fosse possível chegar a uma conclusão. Dessa forma, será possível compreender quais os impactos que o mito acerca do falante nativo exerce no processo de aprendizagem de língua inglesa e qual o papel do imperialismo estadunidense neste fenômeno, abrindo um espaço para discutir sobre como superar esse obstáculo.

CAPÍTULO 5 - A ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

An investigation of what students know (or believe) must involve (a) students' experiences and actions, (b) students' interpretation of their experiences, and (c) the social context and how it shapes students' experiences. In sum, it has to recognize not only the cognitive and metacognitive side of beliefs, but also their social basis. (Barcelos, 2008, p. 29).

De acordo com Creswell (2007), analisar dados consiste em extrair sentido daquilo que foi levantado. Para isso, pode ser necessário incluir variados processos de interpretação, incluindo-se a classificação e organização cronológica dos dados obtidos, para que seja possível identificar os padrões presentes no que foi levantado; descrevê-los e, por fim, explicá-los.

Escolhemos a aplicação de questionário que foram respondidos por 18 estudantes via plataforma Google Forms, de maneira online, porém sua aplicação foi presencial. O questionário (ANEXO 1) foi dividido em sete partes: a primeira para preenchimento de informações e as outras com perguntas mais subjetivas, relativas ao processo de aprendizagem do idioma, para além das perguntas relativas às informações pessoais.

Análise dos Dados – Parte 1

Inicialmente, utilizamos um questionamento com o intuito de verificar a ocorrência de crenças com relação ao falante nativo de língua inglesa como professor. Quando perguntados se acreditavam que aprenderiam melhor a língua inglesa com um professor norte-americano ou Brasileiro, parte dos estudantes respondeu que não fazia diferença, enquanto 27,8% deles acreditam que é melhor aprender o idioma com um professor Brasileiro, e 55,6% acreditam que a nacionalidade do professor não faz diferença para o aprendizado do idioma. De acordo com o gráfico 1, é possível inferir que esta parcela deles não sustenta a crença na superioridade do professor nativo em detrimento do professor Brasileiro. No entanto, 5,6% deles sinalizaram que aprenderiam melhor com um professor norte-americano, o que possibilita inferir que, de algum modo, esses aprendizes específicos sustentam a crença da supremacia do falante nativo para ensinar a língua inglesa.

Ao comparar ambos os dados, é possível perceber uma contradição nas crenças desses estudantes enquanto grupo de alunos de escola pública. É natural a ocorrência de divergência

nas crenças de estudantes de um mesmo grupo (Neves, 2004), o que pode explicar porque estes estudantes nutrem crenças diferentes sob um mesmo tópico. No entanto, para entender qual crença seria predominante, foi necessária a realização de mais perguntas sob o tema.

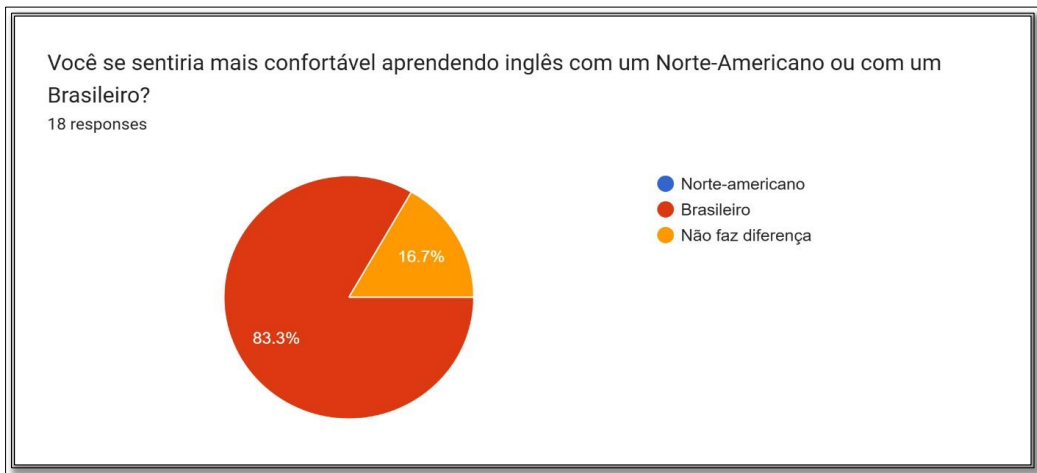
Gráfico 1



Fonte: elaborado pela autora.

Perguntamos também se eles se sentiriam mais confortáveis para aprender inglês com um professor Norte-Americano ou Brasileiro. Os dados apontaram, de acordo com o Gráfico 2, que 83,3% dos estudantes dizem que se sentiriam mais confortáveis tendo aulas com professores Brasileiros, enquanto 16,7% disseram que não faz diferença o professor ser norte-americano ou Brasileiro. Este dado indica, novamente, que parte significativa dos estudantes não sustenta a crença na supremacia do professor estrangeiro. Ao contrário, o que aparece é uma valorização do professor Brasileiro por este falar a língua nativa do estudante.

Gráfico 2



Fonte: Elaborado pela autora.

No entanto, esta valorização do professor brasileiro não significa que não existam crenças acerca da supremacia do inglês norte-americano e de seus falantes nativos, uma vez que crenças podem ser “paradoxais e contraditórias” (Barcelos, p. 115, 2007). Além disso, esta preferência pode estar relacionada com outro conjunto de crenças. Nos parece que, neste caso, tal preferência está ligada a outro conjunto de crenças. Como demonstrado em R1, alguns estudantes preferem ter aulas com professores Brasileiros porque os julgam menos exigentes que os professores norte-americanos e os professores Brasileiros fluentes.

Grupo de Respostas 1: **Você se sentiria mais confortável aprendendo inglês com um professor brasileiro ou norte-americano? Justifique.**

R1: Acho que me sentiria melhor com um Brasileiro por ser da mesma nacionalidade e não ter tanta exigência, mas um norte americano ensinaria melhor, eu acho, assim como um Brasileiro fluente também.

R2: Talvez o professor Brasileiro me compreendia melhor quanto ao sotaque, e talvez o professor norte-americano me ajudaria a falar um inglês mais simples, não tão formal, tal qual eles usam no dia a dia, portanto me sentiria confortável pra aprender com ambos.

Nesse sentido, o estudante iguala a posição de um norte-americano ao de um Brasileiro fluente, sendo estes professores exigentes e capazes de ensinar melhor. Logo, é possível perceber a crença enraizada de que um professor nativo consegue ensinar melhor por ser fluente, mas o professor Brasileiro que conseguiu se tornar fluente alcança o mesmo status de um professor norte-americano. Considerando que crenças enraizadas são mais difíceis de serem modificadas, por fazerem parte de um complexo sistema de crenças e se relacionarem a outras crenças, é possível que este estudante tenha assimilado a crença de que professores Brasileiros fluentes em inglês ensinam tão bem quanto nativos em seu sistema de crenças, de modo a não se desfazer daquilo que já acreditava, uma vez que esta crença já faz parte de seu entendimento enquanto indivíduo, sendo mais difícil de ser modificada. (Barcelos; Kalaja, 2013).

A resposta de R2 implica em uma crença similar, já que o professor norte-americano ensinaria o inglês do dia-a-dia, um inglês simples, que não é formal. Dessa forma, o professor Brasileiro não sabe falar o “inglês do dia-a-dia” e, por isso, o professor norte-americano seria mais valorizado. Estas crenças entram em conflito com a atitude de preferir um professor Brasileiro, no entanto, é possível dizer que esta preferência só existe porque este conjunto de crenças também existe. Em outras palavras, as crenças fazem parte de um sistema e interagem entre si, podendo ter emergido através de experiências passadas, nas quais o professor de inglês não tinha domínio do “inglês do dia-a-dia”, ou pelo foco exclusivo no ensino de gramática, que

não prepara o estudante para situações reais de comunicação, como afirmam Shibasaki e Lima (2023).

No grupo de respostas 2, por outro lado, os estudantes, em sua maioria, demonstraram preferir professores Brasileiros, porque estes são capazes de entender as suas dificuldades e são mais identificáveis. É possível perceber, então, que os estudantes valorizam o vínculo entre aluno- professor, enxergando tal conexão como vital para aprenderem inglês. Essa visão é corroborada por Paulo Freire (1996), para quem a relação educando-educador estava no cerne do sucesso do processo educacional. Talvez por isso alguns estudantes justificaram preferir professores Brasileiros, alegando que estes “são melhores” em detrimento dos norte-americanos, como é possível ver em R10 e R11, o que reforça a necessidade de o professor desenvolver um vínculo afetivo com as suas turmas enquanto mecanismo para o sucesso pedagógico.

Grupo de Respostas 2: **Você se sentiria mais confortável aprendendo inglês com um professor brasileiro ou norte-americano? Justifique**

R3: Me sentiria mais confortável com um professor Brasileiro, pois eu acho que eu me identificaria mais.

R4: Pq o Brasileiro ensinado a dar aula inglês eu entenderia melhor.

R5: Eu acho que é bem mais fácil de se comunicar e aprender com uma pessoa que e igualmente a vc.

R6: Sou Brasileira, então mi sinto mais confortável com uma proferssor Brasileiro.

R7: Julgo que seria mais confortável um Brasileiro por ser mais próximo do meu cotidiano, assim seria mais fácil me identificar com ele.

R8: Porque ele fala na sua mesma língua.

R9: Com um Brasileiro, pois ele entenderei as minhas dificuldades.

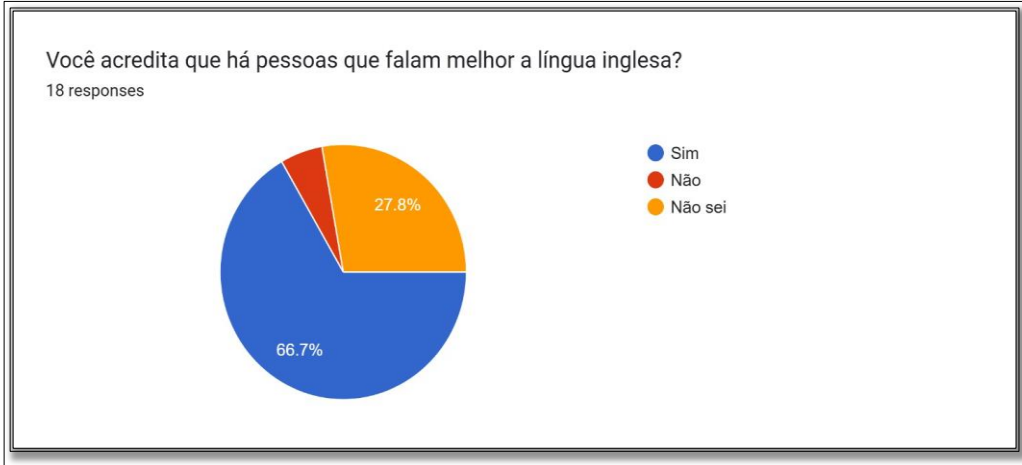
R10: Porque Brasileiros são melhores

R11: por que pessoas Brasileiras são melhores para explicar

Apesar dessa visão, de acordo com o **gráfico 3**, 66,7% os estudantes ainda acreditam que algumas pessoas falam melhor a língua inglesa, sendo esta pessoa o falante nativo oriundo da América do Norte (44,4%, de acordo com o **gráfico 4**), implicando na crença de que falantes nativos têm habilidades naturais por nascerem "fora do Brasil", demonstrando uma crença fruto de concepções estereotipadas (Carvalho, 2000 *apud* Silva, 2007). Ao serem perguntados se o

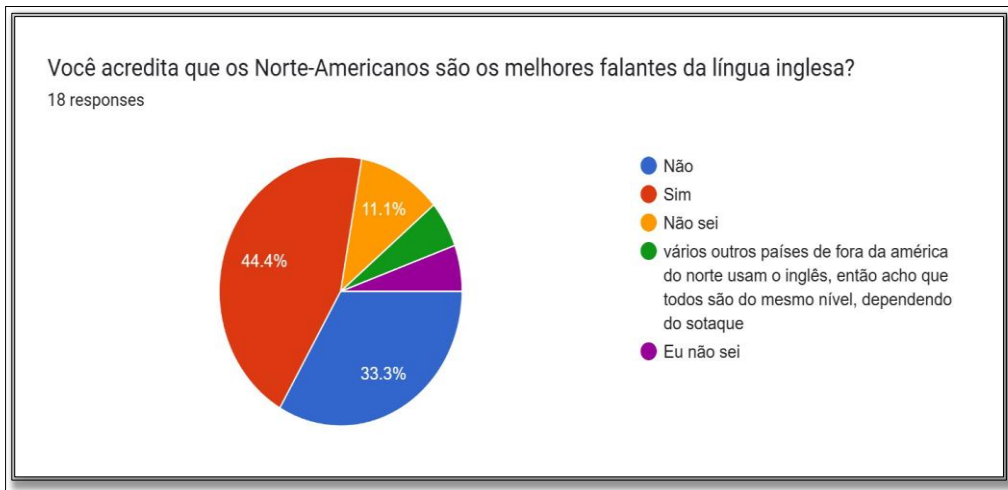
inglês dos Estados Unidos é melhor que o de outros lugares, essa porcentagem sobe para 55,3%, de acordo com o **gráfico 5**.

Gráfico 3



Fonte: elaborado pela autora.

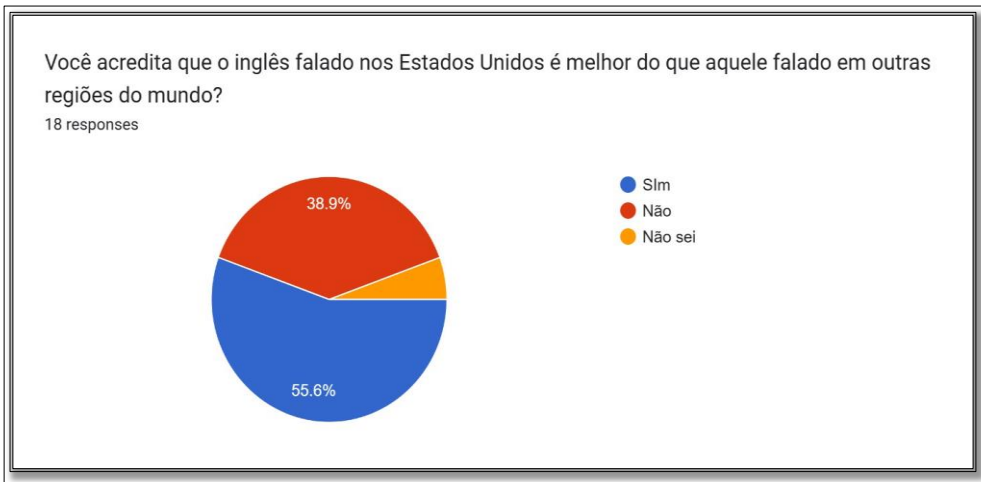
Gráfico 4



Fonte: elaborado pela autora.

Apesar da indicação de uma crença na qual o falante nativo, especialmente o estadunidense, é supervalorizado, tendo seu modo de falar descrito como “melhor”, é possível perceber um conflito nessas crenças, uma vez que 33,3% (**Gráfico 4**) dos estudantes não acreditam que norte-americanos são os melhores falantes de inglês, com esta porcentagem subindo para 38,9% quando a palavra norte- americano é trocada pela palavra Estados Unidos (**gráfico 5**).

Gráfico 5



Fonte: elaborado pela autora.

Um dos estudantes justifica sua escolha alegando o fato de existirem vários países ao redor do globo cuja língua oficial é o inglês, sem ser possível demarcar quem fala melhor, já que todas essas populações são fluentes no mesmo idioma, sendo os “Ingleses” diferenciados pelos sotaques locais e gírias, como percebidos nas respostas enumeradas do grupo de respostas 4 (R1, R2, R3, R4 e R5).

Tais respostas também revelam uma crença acerca do inglês enquanto uma língua sem donos, falada por muitos e cada um a seu modo. Em última instância, é possível perceber que os estudantes estão começando a enxergar o inglês enquanto uma língua franca, o que pode indicar que as crenças desses estudantes estão sendo modificadas, além de estarem sofrendo um processo de assimilação ou acomodação, processos descritos por Barcelos (2007), respectivamente, como:

o processo através do qual novas crenças seriam incorporadas ao sistema já existente, enquanto acomodação seria a reorganização do sistema existente para acomodar a informação nova, no caso, a nova crença (Barcelos, 2007, p. 119).

Grupo de Respostas 4: **Você acredita que o inglês falado nos Estados Unidos é melhor do que aquele falado em outras regiões do mundo? Justifique**

R1: Acredito que existe outros países que tem a capacidade de serem melhores na língua Inglesa também!

R2: Bom porque eu acho que os australianos, indianos e os britânicos e vários outros são mais fluentes na língua inglesa

R3: Outras pessoas também falam inglês fora da américa do norte

R4: Não tem resposta única, pois a influência [fluência] e a qualidade da fala inglesa depende de vários fatores.

R5: Cada localidade tem sua pronuncia, sotaque, gírias...

No entanto, a crença de que o inglês possui donos e estes donos são os falantes nativos se mostra, ainda, enraizada nos estudantes de inglês. Este tipo de crença foi descrita por Barcelos (2007), ao retomar trabalhos sobre crenças, enquanto uma crença de estimação ou central, como é possível observar através de respostas que justifiquem a “boa fala” de estadunidenses como uma consequência do inglês ser sua língua nativa. Ademais, é possível perceber a hipervalorização desse sujeito através da R8, no grupo de respostas 5, na qual o estudante afirma que norte-americanos são “incomparáveis”.

Grupo de Respostas 5: **Você acredita que o inglês falado nos Estados Unidos é melhor do que aquele falado em outras regiões do mundo? Justifique**

R6: Sim, pq eles já nasceram fora do Brasil e então elas nasceram com habilidades de falar inglês.

R7: Por ser sua língua nativa, sua comunicação é melhor.

R8: Por que eles são muito incomparável.

R9: São nativos.

Ainda assim, houve estudantes que afirmaram não saber dizer quem fala melhor inglês (R10, R11 e R12 do grupo de respostas 6), o que pode indicar um sentimento de baixa-estima e uma percepção depreciativa acerca do si mesmo frente a supervalorização do nativo.

Grupo de Respostas 6: **Você acredita que o inglês falado nos Estados Unidos é melhor do que aquele falado em outras regiões do mundo? Justifique**

R10: Prefiro não responder.

R11: Por meu conhecimento dessa língua ser limitado não sei avaliar esse quesito.

R12: Eu não tenho uma certeza.

Quando a mesma pergunta foi feita de maneira subjetiva, ou seja, sem a apresentação de alternativas, houve uma variação nas respostas, demonstrando que é possível que existam conflitos entre essas crenças, que podem indicar que elas estejam em processo de modificação, como pode ser analisado no grupo de respostas 7.

Grupo de Respostas 7: **Quem você acredita que fale melhor a língua inglesa?**

R1: Os povos Inglêses.

R2: Os q moram fora do Brasil eles falam melhor inglês.

R3: os falantes nativos de inglês.

R4: Os americanos.

Um grupo atribuiu o melhor inglês aos povos que possuíam inglês como sua língua nativa ou aqueles que moram fora do Brasil, implicando em crenças tais como a superioridade de estadunidenses e ingleses; a necessidade de morar em outro país para conseguir falar o idioma e a crença enraizada de que línguas possuem donos, sendo estes os falantes nativos. É interessante observar que, em R3, o estudante definiu que quem fala melhor o inglês são “os falantes nativos”, uma vez que esta fala está associada à crença de que o falante nativo sabe tudo sobre seu idioma, logo deveria ser um modelo a ser seguido (Pennycook, 2007; 2017). Quando se trata de inglês, no entanto, normalmente, é comum alçar ao patamar de falante nativo apenas aqueles falantes oriundos do Norte global, o que é observado em R1 e R4 e já foi descrito por Holliday (2006), Pennycook (2017) e Rajagopalan (2009).

Destacamos, ainda, a crença expressa em R2 de que pessoas que moram fora do Brasil falam melhor a língua inglesa, especialmente, porque não há indicação de nacionalidade. Logo, é possível supor que qualquer um poderia falar inglês bem, porém, se o falante mora no exterior, ele fala inglês melhor que os outros. Essas crenças são reforçadas por propagandas acerca de imersões e intercâmbios, muitas vezes organizadas por escolas de inglês que vendem o idioma enquanto uma *commodity* imprescindível no mundo moderno, transformando a língua inglesa em um mercado altamente lucrativo (Makoni; Pennycook, 2007).

Cabe destacar que, enquanto um grupo de estudantes apresenta uma crença explícita acerca de quem tem o melhor inglês, outro grupo apresenta a mesma crença de maneira enraizada e implícita, sendo esta última mais difícil de ser modificada (Barcelos; Kalaja, 2013). Dessa forma, ao invés de afirmarem que falantes oriundos de países do Norte global possuem o “melhor inglês”, estes participantes atribuíram esta característica a pessoas ou grupo de pessoas em situação de poder, seja pela classe social, seja pelo status político que ocupam no mundo. É o caso de R5, no grupo de respostas 8, em que o estudante afirmou que Donald Trump possui o melhor inglês por ter sido eleito presidente dos EUA, reafirmando o status de poder político que o colocaria como dono e modelo linguístico a ser seguido.

Do mesmo modo, respostas como “minha professora” ou “professores” reafirmam a posição de poder de quem fala bem inglês, considerando que os sujeitos desta pesquisa foram estudantes. Esta crença é mais uma vez encontrada na fala R7, a qual a educação formal é atribuída a alguém que fala bem inglês, especialmente, se considerarmos a desigualdade histórica em acesso à universidade pelas classes mais baixas, bem como na fala de R8, que atribui esta característica a atores, detentores de capital simbólico em uma sociedade na qual o meio audiovisual é um dos principais expoentes do exercício do *soft power* estatal (Nye, 2002; 2004; Rodrigues, 2015), os quais fazem parte de uma classe social mais elevada.

A atribuição do inglês a pessoas de classes sociais mais elevadas retoma a ideologia do homem civilizado descrita por Holliday (2006), posição que seria destinada apenas a certos indivíduos em uma sociedade estratificada. Aqui, é possível fazer um paralelo com as discussões de hooks (2021) e Anzaldúa (2009), para quem maneiras diferentes de falar são segregadas se não seguem o status quo e mantêm a ordem das classes dominantes.

3. Grupo de Respostas 8: **Quem você acredita que fale melhor a língua inglesa?**

R5: Donald Trump porque ele é o novo (presidente).

R6: Alguma pessoa que se esforçar a aprender.

R7: Aqueles que tem um ensino superior em instituições de língua inglesa ou que trabalham em ambientes de língua inglesa.

R8: Atores, muitos atores que não tem sua língua típica (esqueci como fala) sabe falar muito bem inglês.

R9: Os professores e as pessoas que gostam da língua inglesa, são pessoas que se esforçam e gosta daquilo que fazem.

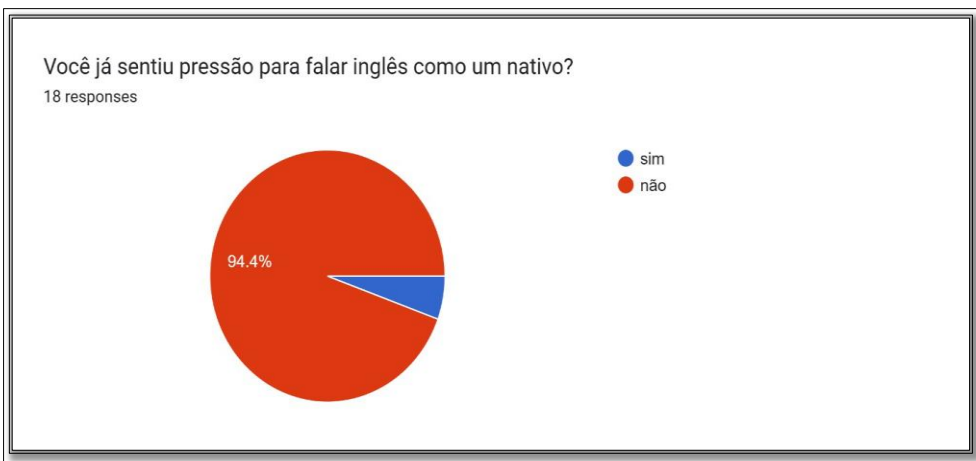
R10: Bianca, minha professora.

Logo, para além da crença de que existe um falante nativo detentor do idioma, sendo este falante oriundo dos EUA e, por vezes, Grã-Bretanha, constituindo uma força abstrata e idealizada que controla as maneiras de falar a língua inglesa (Leung *et al.*, 1997 *apud* Walesk, 2019) e que deve ser seguido enquanto modelo de competência linguística (Pennycook, 2007), também percebemos a crença de que o bom falante de inglês pertence a uma classe social mais elevada, com maior poder financeiro e político, além de exercer posições de poder, seja na

sociedade global, seja em sua comunidade local, reforçando a visão elitista do inglês, cuja proficiência é negada aos estudantes pobres (Paiva, 2011).

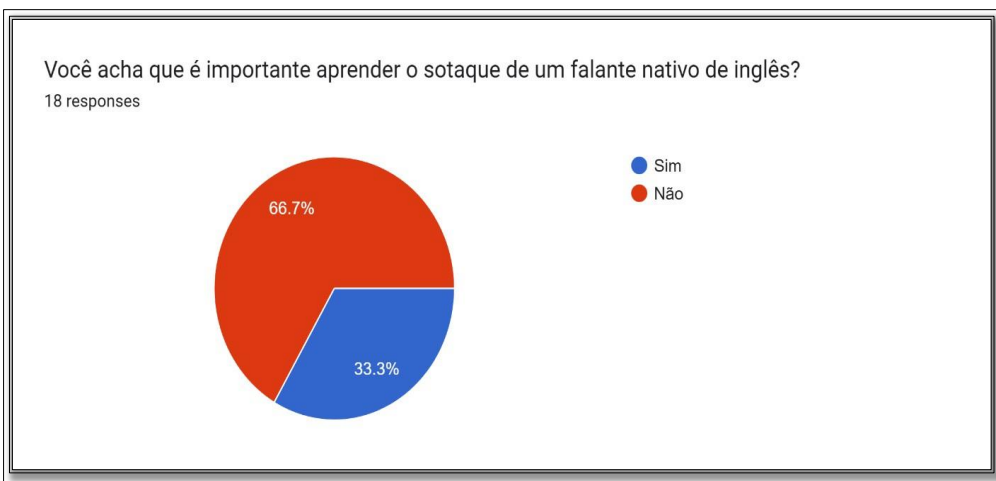
No entanto, apesar dessas visões, os participantes desta pesquisa não demonstraram se sentirem inferiorizados ou pressionados a falar como um nativo (de acordo com o **gráfico 6**, 94,4% não sentem essa necessidade); 66,7% (**gráfico 7**) também não acreditam que seja importante aprender um sotaque específico. Tal resposta pode ser explicada por uma eventual mudança no sistema de crenças desses estudantes, por alguma insatisfação destes alunos com suas próprias crenças, uma vez que a mudança neste sistema só ocorre quando há insatisfação (Pajares, 1992). Uma mudança de crenças nesse sentido pode culminar na alteração da própria maneira como estudantes percebem a língua inglesa, passando a enxergá-la enquanto uma língua desterritorializada (Anjos, 2019).

Gráfico 6



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 7



Fonte: elaborado pela autora

Quando questionados acerca da origem da pressão sob estudantes de inglês para que falem como nativos, as respostas do grupo 9 demonstraram a crença de que existe uma cobrança externa, personificada na figura dos Estados Unidos, para que falem inglês de uma determinada forma. Essa percepção encontra eco em Ndbele (2006), para quem a necessidade de uma língua franca e desta língua franca ser especificamente o inglês foi, na realidade, um agenciamento provocado pelo capitalismo global.

Grupo de Respostas 9: **De onde você acha que essa ideia (de falar inglês como um nativo) veio?**

R1: De um estereótipo de que devemos seguir os que "sabem mais" sobre esse dialeto. R2: Dos nativos, onde eles criaram um padrão que só eles falam com excelência

R3: Estados Unidos

R4: Do próprio povo norte americano que tem preconceito com os estrangeiros e sua pronuncia com o idioma.

Os estudantes também foram questionados acerca da importância de se aprender ou não inglês com o sotaque estadunidense de maneira subjetiva, sem que lhes fossem dadas opções. Nesse caso, a maior parte das respostas apontam para a crença do inglês enquanto um idioma sem donos, bem como na valorização da individualidade e marcas linguísticas regionais, como percebido em R4 no grupo de respostas 10, em acordo com o que já foi observado por autores como Anjos (2020), Rajagopalan, (2019) e Lima (2009). No entanto, esta crença não é absoluta.

Grupo de Respostas 10: **Você acha que é importante aprender inglês com o sotaque de um falante nativo? Justifique.**

R1: Não pois cada um aprender de uma forma diferente

R2: Sotaque é algo regional, sendo assim não considero uma necessidade.

R3: Não e essencial aprender um sotaque de um nativo de inglês.

R4: Cada pessoa tem seu sotaque de acordo com a regionalidade.

R5: Só se a pessoa quiser mesmo.

R6: Não precisa de sotaque para falar inglês de um nativo.

R7: Porque cada pessoa tem o seu jeito.

Para alguns estudantes, persiste a crença na importância de falar como um nativo, observada também por Cruz (2018), que está atrelada a saber se comunicar, como visto no grupo de respostas 11 em R8 (“se um dia precisar falar, a pessoa já sabe o que dizer”), demonstrando, também, uma crença implícita de que fluência é sinônimo de pronúncia precisa, o que bastaria para a comunicação acontecer, como é possível observar pela R10. Ademais, é importante destacar que existe a crença de que fluência e precisão são importantes quando a comunicação ocorre com outro falante nativo, o que pode implicar, novamente, na supervalorização do nativo associada à baixa-estima destes falantes em relação às suas próprias competências linguísticas.

10. Grupo de Respostas 11: Você acha que é importante aprender inglês com o sotaque de um falante nativo? Justifique.

R8: Acho importante pq se um dia precisar falar a pessoa já sabe oq dizer

R9: porque é melhor na hora de falar com um nativo

R10: É importante você aprender pra ter um bom desempenho na língua

Por fim, nesse ponto, é preciso destacar que também existem crenças conflitantes, as quais são perceptíveis a partir do grupo de respostas 12 em R11 e R12. Ao informar que falar como nativo pode ser útil, há a presença da crença da utilidade do inglês, enquanto um bem ou *commodity*, logo, quanto mais próxima sua fala for da fala considerada nativa, mais valor terá seu inglês, sendo mais útil. No entanto, ao informar que não é essencial, a estudante demonstra uma crença que está começando a surgir e entrando em conflito com sua crença anterior de que você não precisa ter um sotaque específico para conseguir se comunicar bem em inglês. O mesmo pode ser observado em R12, através da afirmação de que não é preciso ter um sotaque específico, basta que as pessoas te entendam, porém, acrescentando o termo “falar certo”, que sugere que existe uma maneira aceita de se comunicar em inglês e, para ser entendido, é preciso se adequar as estas normas, mais uma vez reforçando o que já foi afirmado por Pennycook (2007): o falante nativo é tido enquanto modelo de competência linguística e deve ser seguido, mesmo que estes estudantes não percebam essa crença.

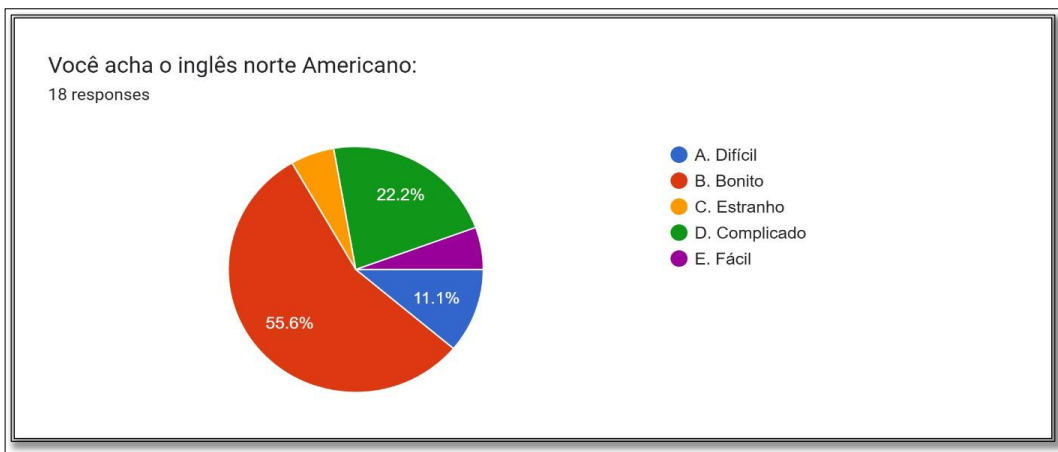
Grupo de Respostas 12: Você acha que é importante aprender inglês com o sotaque de um falante nativo? Justifique.

R11: Pode ser útil algum dia mas acho que não é essencial.

R12: Acho que só precisa entender o que estão e falar certo.

Ainda tentando compreender a visão que este grupo de estudantes possuía acerca dos falantes nativos de língua inglesa, especificamente o inglês americano, perguntamos o que achavam desta variante específica. De acordo com o **gráfico 8**, 55,6% destes estudantes acham o idioma bonito, 22,2% e 11,1% veem respectivamente o inglês americano enquanto uma variante complicada e difícil. Estes dados implicam, mais uma vez, na valorização do estrangeiro, bem como revelam baixa-estima em relação ao próprio inglês.

Gráfico 8



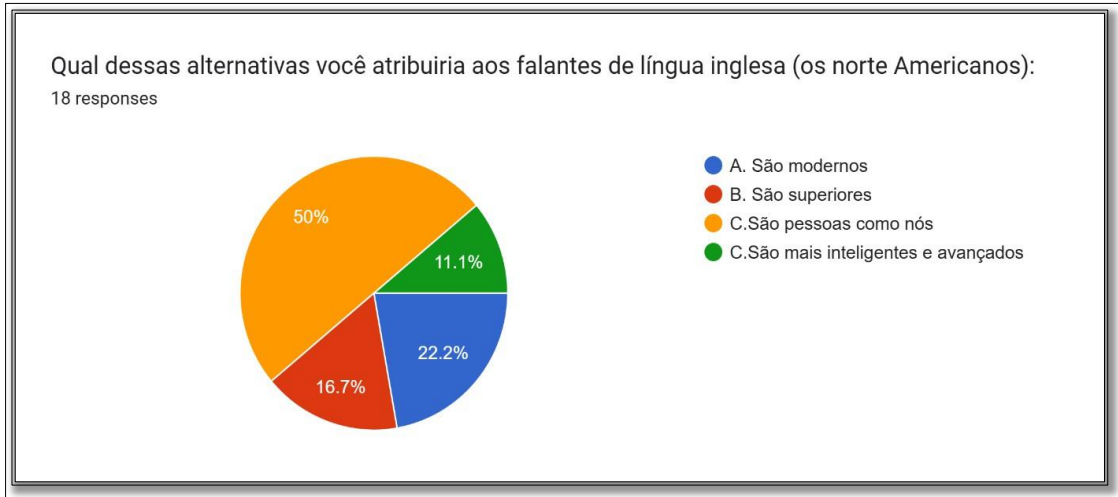
Fonte: elaborado pela autora.

No entanto, esta crença parece entrar em conflito com outras crenças que estes mesmos estudantes possuem, uma vez que ao serem questionados acerca de quais características poderiam ser atribuídas aos falantes nativos de língua inglesa, mais especificamente os norte-americanos, 50% do grupo respondeu que “são pessoas como nós” (**gráfico 9**). A outra parte dos estudantes se dividiu entre vê-los enquanto um povo moderno (22,2%), um povo superior (16,7%) ou um povo mais inteligente e avançado (11,1%). Não é possível dizer que as crenças e atitudes de supervalorização deste ser estrangeiro, que é quase elevado a categoria de um deus, uma vez que são superiores, não exista.

Contudo, os dados apontam que outras crenças estão surgindo, possibilitando os estudantes a verem, em pé de igualdade, os diversos falantes de inglês ao redor do globo. Logo, é possível dizer que estes estudantes estão, aos poucos, superando a visão do estrangeiro enquanto ser civilizado, apontada por Holliday (2006). Esta mudança de visão pode culminar, em última instância, no processo de perceber a língua inglesa enquanto um idioma sem donos (Anjos, 2020; Rajagopalan, 2019; Lima, 2009), desterritorializado, que pode e deve ser utilizados por eles da maneira que melhor satisfizer suas necessidades linguísticas. Ou seja, é a desterritorialização e desestrangeirização da língua inglesa (Anjos, 2019), que não permite que

uns falantes sejam classificados de maneira ideológica enquanto melhores ou mais avançados que outros falantes.

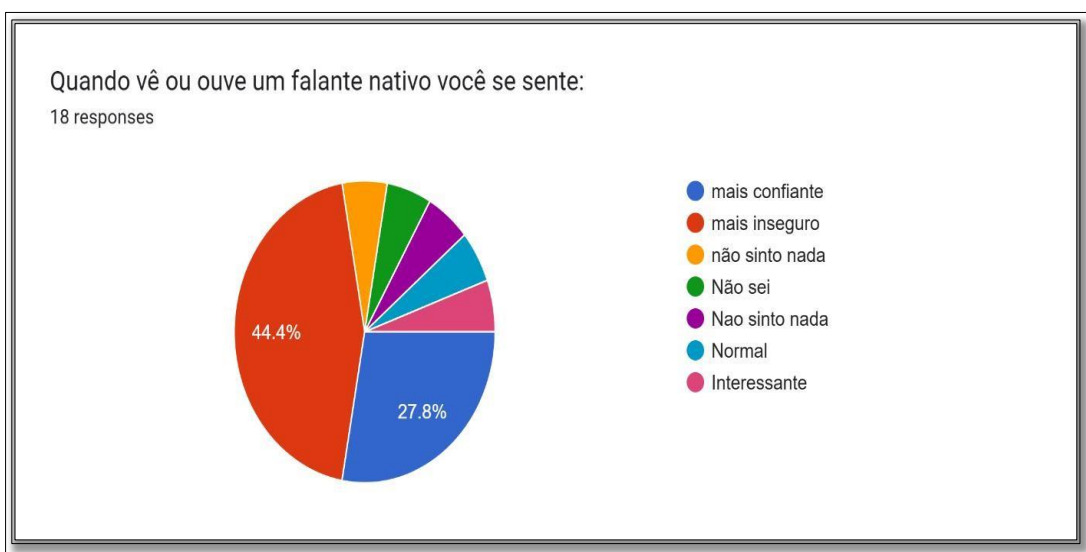
Gráfico 9



Fonte: elaborado pela autora

Outro dado que nos possibilita inferir estas crenças conflitantes são os sentimentos relatados pelos estudantes quando escutam o inglês de falantes nativos. De acordo com o **gráfico 10**, 44,4% dos estudantes se sentem mais inseguros ao verem ou ouvirem um falante nativo, enquanto 27,8% se sentem mais confiantes e 28% não sentem nada, se sentem normal ou acham a situação interessante.

Gráfico 10



Fonte: elaborado pela autora.

Tais dados seguem demonstrando o conflito de crenças, quando ao mesmo tempo em que há sentimentos positivos, também existem sentimentos negativos e neutros em relação ao falante nativo. Para entender melhor os motivos das respostas dos estudantes, questionamos o porquê deles se sentirem desta maneira, sendo possível analisar suas respostas através do grupo de respostas 13.

Grupo de Respostas 13: **Justifique a maneira como se sente quando vê ou ouve um falante nativo.**

R1: Por não entender a direito a sua língua

R2: Não sinto que tenho um inglês tão claro e sólido como ele

R3: Ao ver alguém falar tão bem acabou por pensar o quanto difícil é fazer igual.

R4: Não sei falar.

R5: Pois eles são fluentes na sua língua

Os estudantes que responderam se sentir mais inseguros, ao verem ou ouvirem falantes nativos de inglês, justificaram essa insegurança por considerarem o seu inglês inferior ao do nativo ou por não conseguirem entender o idioma. Para além da falta de domínio de inglês, presentes nas respostas R1 e R4, é possível perceber um sentimento de inferioridade, cuja origem é a crença implícita de que existe um padrão a ser seguido, o qual é muito difícil de alcançar, como visto em R2 e R3. A resposta de R5 consegue resumir os sentimentos destes estudantes, uma vez que esta estudante afirmou que se sente insegura porque os falantes nativos são fluentes em inglês, o que implica uma crença de que, para ser fluente, é necessário ser um falante nativo.

Grupo de Respostas 14: **Justifique a maneira como se sente quando vê ou ouve um falante nativo**

R6: Pois eles tem domínio nas falas.

R7: Eu vendo um nativo acho q se ele me ensinasse, eu aprendesse inglês, seria legal.

Por sua vez, os estudantes que afirmaram se sentir mais confiantes ao verem ou ouvirem falantes nativos (grupo de respostas 14), justificaram a sua segurança por perceberem o domínio que os falantes nativos possuem do idioma, como visto em R6. Esta resposta revela a crença de que o inglês possui donos, então, estes estudantes não se sentem mais seguros por enxergarem o inglês enquanto uma língua franca, mas por acreditarem que estes falantes nativos podem servir de modelo para que eles aprendam o idioma, como visto em R7.

Grupo de Respostas 15: **Justifique a maneira como se sente quando vê ou ouve um falante nativo**

R8: Não sei, pq nunca vi um nativo.

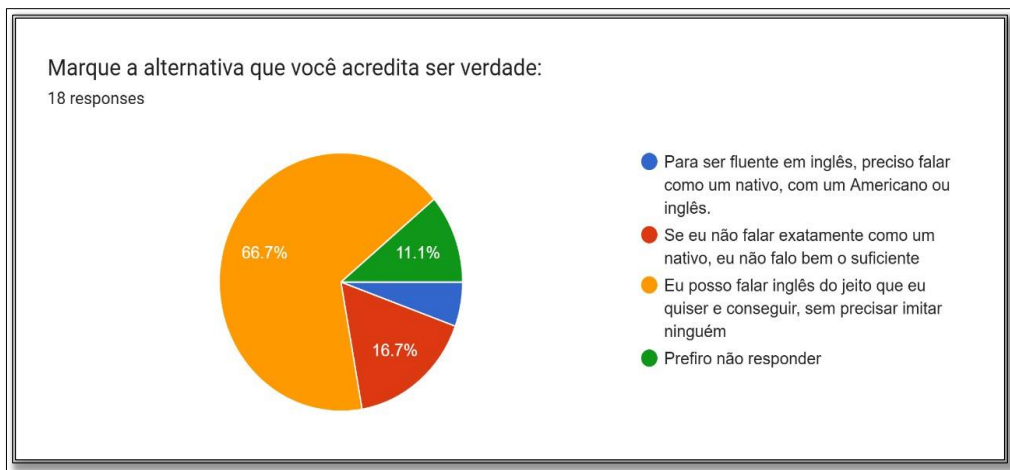
R9: Não tenho vontade de ser igual.

R10: Não sinto nada quando ouço um falante nativo falar.

Os estudantes que dizem se sentir indiferentes ao verem ou ouvirem falantes nativos (grupo de respostas 15) revelaram que isso ocorre por motivos diversos, desde nunca ter visto um falante nativo a não ter vontade de ser igual ao nativo. A R9 demonstra, então, a mudança de crença que pode estar acontecendo entre este grupo, uma vez que não sentir vontade em ser igual ao outro demonstra que não há uma atitude de supervalorização do falante nativo.

Por fim, é importante analisar o que os alunos entendem por fluência. Nesse sentido, preferimos delimitar as opções do que seria fluência, para entendermos se, para este grupo, ser fluente é sinônimo de falar inglês como americanos ou outros nativos.

Gráfico 11



Fonte: elaborado pela autora.

Nesse sentido, de acordo com o gráfico 11, 66,7% destes participantes acreditam que não precisam imitar ninguém para falar inglês, o que mostra que os estudantes estão começando a perceber o inglês enquanto língua franca e heterogênea, com uma variedade de sotaques. Ainda assim, é preciso análises mais profundas para saber se não existem crenças enraizadas acerca da necessidade de falar inglês como nativos.

Análise dos Dados – Parte 2

No **gráfico 1**, foi constatado que 27,8% dos participantes acreditam que aprenderiam melhor inglês com um professor brasileiro, o que permite inferir que uma pequena parcela deles

não sustenta a crença a crença de superioridade do professor nativo em detrimento do professor Brasileiro. No entanto, 5,6% deles sinalizaram que aprenderiam melhor com um Norte-Americano, o que possibilita inferir que, de algum modo, esses aprendizes sustentam a crença da supremacia do falante nativo para ensinar a língua inglesa. Ao serem questionados acerca do motivo de preferirem professores norte- americanos ou brasileiros, aqueles que preferiam professores brasileiros apresentaram argumentos focados na facilidade de compreensão e explicação, o que pode demonstrar o desejo de que o ensino do inglês seja mediado pela língua nativa, como mostrado no grupo de respostas 16.

Grupo de Respostas 16: **Quais os motivos de sua resposta anterior? (preferir um professor norte-americano ou brasileiro)**

R1: por que pessoas Brasileiras são melhores para explicar.

R2: Porque um professor Brasileiro na minha opinião é mais fácil de conseguir aprender.

R3: Por que o professor português já ia traduzido as palavra [sic].

Tal desejo pode ter origem em crenças diversas, como as de que a língua inglesa seja difícil e, por isso, o professor precisa fazer papel de tradutor, o que pode ser observado pela resposta de R3, a qual acredita que o professor que fala português consegue traduzir as palavras do inglês. Esta resposta revela, ainda, outra crença, como a de que aprender inglês é sinônimo de aprender a traduzir palavras do inglês para o português, sem considerar o inglês enquanto língua autônoma. Esta crença é similar àquela observada por Campbell *et all* em 1993. Esses pesquisadores descobriram o predomínio de crenças relativa ao domínio do conhecimento gramatical como essencial para desenvolverem competências comunicativas, algo que dificultaria o processo de tornarem-se fluentes (Campbell *et all*, 1993 *apud* Barbosa; Brum, 2021). Do mesmo modo, estes estudantes parecem acreditar, de maneira limitante, que só conseguirão dominar o idioma quando tiverem um domínio vasto do vocabulário de língua inglesa e que este vocabulário deve ser acessado via tradução destas palavras para a Língua Portuguesa.

Estas crenças podem ser caracterizadas como autolimitantes ou negativas, uma vez que criam obstáculos para o desenvolvimento das competências linguísticas em inglês (Barbosa; Brun, 2021; Victori; Lockheart, 1995). Por sua vez, os poucos estudantes que preferem professores nativos (grupo de respostas 17) destacaram a fluência, indicando a crença de que o falante nativo tem a posse do idioma, por isso, é fluente e tem um maior conhecimento acerca

do inglês. Este conhecimento lhe dotaria de melhores habilidades para ensinar o idioma. Logo, para esses estudantes, nas aulas de inglês eles estão aprendendo a língua do outro.

Grupo de Respostas 17: **Quais os motivos de sua resposta anterior? (preferir um professor norte- americano ou brasileiro)**

R3: são fluentes e podem explicar melhor

R4: Porque ele pode explicar melhor

Já os estudantes que não têm preferência, apresentados no grupo de respostas 18, enfatizaram a necessidade de o professor ser qualificado independente da nacionalidade, demonstrando a crença de que a habilidade de ensinar é mais importante que a nacionalidade. Esta crença dialoga com o entendimento de que o inglês não possui donos, nenhuma nação possui seu monopólio (Rajagopalan, 2009).

Ademais, é preciso destacar que a resposta de R6, na qual a estudante sinaliza a paciência do professor enquanto fator para que o aprendizado seja efetivado, corroborando a crença de que, mais importante que a nacionalidade, são as características psicológicas e a qualificação do professor. Nesse sentido, uma parte dos participantes não sustenta a crença na supremacia do professor nativo em detrimento do professor Brasileiro. No entanto, é preciso observar a resposta R10, que demonstra a crença na não-necessidade de um professor para aprender um idioma, uma vez que basta o aluno se esforçar que ele conseguirá. Esta crença na não-necessidade do professor indica uma avaliação desse profissional enquanto desnecessário para o aprendizado, o que pode estar associado às crenças de que não é possível aprender inglês na escola, já atestada em pesquisas anteriores (Shibasaki; Lima, 2023), uma vez que o professor não consegue ensinar o idioma ao estudante, que evolui muito mais estudando sozinho, ou a uma atitude de resistência às práticas pedagógicas distantes de sua realidade e sem significação para eles (Santos Jorge, 2009).

Grupo de Respostas 18: **Quais os motivos de sua resposta anterior? (preferir um professor norte-americano ou brasileiro)**

R5: O importante é saber ensinar.

R6: O professor tendo paciência comigo acho q eu conseguiria aprender inglês.

R7: Acho que um professor Norte americano ou um professor Brasileiro consegue explicar do mesmo jeito.

R8: Ambos são capacitados.

R9: Eu acho que não tem diferença, porque se você prestar atenção você consegue aprender

R10: Não depende. de professor para aprender o aluno precisa querer e se dedicar.

Os estudantes também acreditam que falantes não-nativos podem ensinar inglês tão bem quanto falantes nativos, devido à capacitação, a facilidade para traduzir e se comunicarem com os estudantes, bem como o fato de falantes não-nativos compreenderem as dificuldades dos alunos, como é possível observar no quadro de respostas abaixo:

Grupo de Respostas 19: **Você acredita que falantes não nativos podem ensinar inglês tão bem quanto falantes nativos? Por quê?**

R1: Sim, pois isso não se baseia apenas em nacionalidade, mas também em habilidade e prática, sendo assim, um não nativo pode ensinar tão fluentemente quanto um nativo.

R2: Sim, nativos podem ensinar bem, pois entendem as dificuldades dos alunos.

R3: Ss (i.e sim) eu acho melhor uma pessoa que fala português, por que ela vai falando e já vai traduzido.

Tais respostas indicam que estudantes acreditam que professores não-nativos conseguem ensinar inglês efetivamente, bem como a valorização da competência pedagógica e da formação do professor acima da origem nativa. No entanto, é preciso destacar respostas que indicam que o professor não-nativo teria mais dificuldade em ensinar o idioma (grupo de respostas 20), uma vez que seria necessário se esforçar para ter a capacidade de ensinar a língua, como demonstra a R4 ou a crença de que é possível um não nativo ensinar inglês, mas muito difícil, como demonstrado pela R7 e R8, através das falas “se eles estudasse [sic] para isso, acho que tudo é possível” e “eles tem oportunidades”, destacando a restrição no acesso ao aprendizado de inglês.

Grupo de Respostas 20: **Você acredita que falantes não nativos podem ensinar inglês tão bem quanto falantes nativos? Por quê?**

R4: Sim. Inglês não é um idioma difícil, com certo esforço acredito que um professor Brasileiro tenha sim capacidade de ensinar a língua.

R5: sim, se tiverem um bom ensino e serem fluentes conseguem ensinar bem.

R6: Sim, se eles procuram saber aprender vão saber ensinar.

R7: Na minha opinião poderia sim! Se eles estudasse [sic] pra isso acho que tudo é possível.

R8: Sim, porque eles têm oportunidades.

Já a R5 demonstra a crença de que basta a fluência para que o professor consiga ensinar, logo, um professor fluente em inglês está no mesmo patamar que um professor nativo. Tal visão, está de acordo com a visão de que o professor norte-americano é melhor que o Brasileiro por ser fluente, revelando que, apesar de esses estudantes reconhecerem a capacidade pedagógica como principal ponto para o ensino de inglês efetivo, eles associam ser um bom professor a ser fluente, bem como ser fluente a ser um falante nativo. Logo, estes estudantes podem estar aproximando o professor Brasileiro que eles julgam fluente no idioma do falante nativo, colocando ambos em uma posição de superioridade. Dessa forma, não seria todo professor de inglês que seria fluente, mas aqueles que “tiveram um bom ensino” ou que “tem oportunidades”, que estariam distantes tanto dos estudantes quanto dos professores que não tiveram um bom ensino ou oportunidades.

Além disso, é possível perceber a crença de que só é possível ensinar efetivamente o inglês se o professor for fluente em inglês. Tal visão é corroborada por Schimitz (2009), para quem a característica distintiva de um professor de língua estrangeira é justamente “sua condição de ser bilíngue” (Schimitz, p.17, 2009), e por Paiva (2009), que afirma que “ninguém ajuda outra pessoa a aprender aquilo que ele mesmo não sabe” (Paiva, p.32, 2009). Também acreditamos que é necessário que o professor de línguas não apenas domine o idioma, como o utilize em sala de aula. O objetivo final das aulas de língua inglesa é que os alunos possuam algum nível de proficiência no idioma, o que não é possível se o professor não souber se comunicar em inglês.

Grupo de Respostas 21: **Você aprenderia melhor se seu professor fosse falante nativo de inglês? Justifique sua resposta.**

R1: Não sei dizer R2: Acho que não

R3: Acho que não porque eu não entenderia o que ele estaria falando.

R4: Não, acho que não conseguiria interagir muito.

Quando questionados se aprenderiam melhor com um professor nativo de inglês, as respostas foram conflitantes. Alguns estudantes não souberam responder, enquanto outros afirmaram que preferiam professores brasileiros, uma vez que não entenderiam as explicações do professor nativo, como percebido em R3, no grupo de respostas 21.

Além disso, em R4 é possível identificar a atitude de não interagir em sala de aula em uma hipotética aula com um professor nativo. Esta atitude possivelmente é originada na crença de não conseguir falar inglês, uma vez que não possui o sotaque e as expressões de um modelo específico de inglês, que é associada a crença de que fugir deste modelo pré-estabelecido não é desejado. Nesse sentido, o estudante se silencia ou é silenciado por toda conjuntura de poder que passa o ensino de inglês (Assis-Peterson; Silva, 2009).

Grupo de Respostas 22: **Você aprenderia melhor se seu professor fosse falante nativo de inglês? Justifique sua resposta.**

R5: Acho que sim.

R6: Sim, pois ele já era especializado nesse recurso da matéria de inglês.

R7: Professores Brasileiros por mais capacitados que são, as vezes não tem noção do vocabulário do cotidiano dos norte-americanos, porem nada q um pouco de estudo não ajude.

R8: Provavelmente sim, por ele possuir mais experiência com esse dialeto poderia ser mais prático aprender a pronúncia de diversas palavras.

R9: Sim pois se ele não sabe como que eu vou aprender.

No grupo de respostas 22, outros estudantes, no entanto, afirmam que prefeririam um professor nativo, considerando que ele supostamente já “seria especializado em inglês” (R6), atribuindo o conhecimento acerca do idioma ao fato do professor ser nativo, mais uma vez demonstrando a crença de que o falante nativo é o detentor do idioma sendo um modelo a ser seguido (Pennycook, 2017). Essa visão é reforçada por R7, na qual a estudante diz que os professores brasileiros não conhecem o vocabulário do dia-a-dia, o que pode implicar em uma

crença de que professores brasileiros não sabem falar inglês, reforçada pelo acréscimo na fala “nada que um pouco de estudo não ajude”. Este acréscimo também pode simbolizar a crença de que o professor de inglês não precisa se especializar ou estudar a matéria, basta que saiba algumas palavras em inglês e conseguirá ocupar este posto, afinal, o falante nativo domina sua língua e não comete erros (Pennycook, 2007). A crença de que o professor Brasileiro não sabe falar inglês soma-se ainda a outra crença, a de que o professor não sabe pronunciar as palavras do idioma, algo que revela ainda a crença de que, muitas vezes, aprender inglês é visto como sinônimo de aprender a pronúncia em inglês, como podemos ver pela resposta de R8, que assume a experiência com a língua como sinônimo de possuir um determinado sotaque.

Ainda neste tópico, no grupo de respostas 23, alguns estudantes afirmaram que não faria diferença a nacionalidade do professor. Este grupo de estudantes parece valorizar mais as habilidades didáticas do que aspectos como sotaque, pronúncia, etc. Nesse sentido, é possível dizer que existe uma crença diferente, revelando que os estudantes estão começando a enxergar a língua inglesa enquanto um idioma que os permita se comunicar com várias pessoas diferentes, cujo professor precisa ser qualificado e esta qualificação não se resume a saber falar o idioma ou ser um falante nativo. Em outras palavras, os estudantes estão assimilando novas crenças, ou seja, estão incorporando crenças novas ao seu sistema de crenças, o que pode levar à mudança de crenças no futuro (Barcelos, 2007).

A mudança de crenças também pode levar a uma mudança de atitude em relação ao inglês, uma vez que os estudantes não veriam mais o idioma enquanto estrangeiro, mas enquanto desterritorializado (Anjos, 2019). Logo, utilizariam a língua inglesa enquanto uma língua franca, se apropriando deste idioma em contextos diversos e transculturais, sendo sua utilização apenas uma consequência (Jenkins, 2009; Siqueira, 2021; Rajagopalan, 2009).

Grupo de Respostas 23: **Você aprenderia melhor se seu professor fosse falante nativo de inglês? Justifique sua resposta.**

R10: Pra mim não teria diferença, porque se você estudar tudo é capaz.

R11: Acho que independente de ser falante nativo ou não, pode ser uma boa aula se o professor souber explicar.

R12: Não existe essa questão para aprender o professor tem que ser nativo da língua, no meu ponto de vista tem que ter o esforço de querer aprender, tem que gostar, pois não adianta ter o professor de língua nativa ou brasileiro, se não gosta, não vai querer se esforçar e nem vai aprender.

R13: Acho que não, todo professor de inglês estudou muito para isso então falante nativo ou não pra mim são a mesma coisa.

Para entendermos porque alguns estudantes preferem falantes nativos enquanto outros não, perguntamos aos estudantes sobre a visão deles acerca do falante nativo de língua inglesa, com foco específico no falante oriundo da América do Norte.

Grupo de respostas 24: **Qual a sua visão sobre o falante nativo de língua inglesa (o norte Americano)?**

R1: N sei explicar a minha visão e q eu acho q n entenderia ele porque ele fala uma língua e eu falo outra.

R2: Acho que falam muito rápido, mas dependendo da pronuncia e do sotaque, dá pra entender.

R3: Bom eles falam com bastante facilidade eles utilizam as suas palavras e expressões e eles se adaptam com mais facilidade.

Em um primeiro momento, estes estudantes deram respostas referentes à fala e ao idioma, como é possível notar em R1, R2 e R3 do grupo de respostas 24. Percepções como as de que os falantes nativos falam rápido ou com muita facilidade foram percebidas. A atitude desses estudantes, mais uma vez, revela a admiração e a valorização do outro, percebidas através da crença de que falantes nativos “falam com bastante facilidade” e “se adaptam com mais facilidade”, bem como a crença na existência de um inglês padrão que deve ser seguido enquanto modelo, ignorando a possibilidade de negociação de significados que deve ocorrer durante a utilização de uma língua cujo domínio não é mais exercido por uma única nação (Graddol, 2006; Siqueira, 2021; Rajagopalan, 2009).

Mais adiante, essa percepção é confirmada através de falas no grupo de respostas 25, quando os participantes desta pesquisa colocam os nativos enquanto pessoas privilegiadas por saberem o idioma desde que nasceram ou como inteligentes. Essas falas revelam não apenas a percepção que estes estudantes possuem acerca dos nativos, mas também acerca de seu próprio povo. R6 menciona que no Brasil é preciso aprender o inglês à parte, enquanto na América do Norte eles estudam o inglês “desde o berço”, revelando a crença intrínseca de que o inglês ocupa essa posição de língua franca por mero acaso e os estadunidenses seriam sortudos por viverem em um país que fala este idioma.

A crença de que o inglês, por acaso, se tornou a língua franca do mundo e os estadunidenses seriam sortudos por terem nascido em um país cuja primeira língua é esta, apesar de equivocada (Graddol, 2006; Philipson, 1992; Siqueira, 2021; Cruz, 2021; hooks, 2021), pode fazer parte das crenças mais centrais e enraizadas destes indivíduos, que foi transmitida para eles ao longo do tempo, de maneira naturalizada e inconsciente (Almeida Filho,

1993). Conjugadas à crença de que, no Brasil, o inglês não é tão facilmente aprendido, estes estudantes podem ter ações que dificultem ainda mais seu aprendizado no idioma pretendido.

É preciso também chamar a atenção para a resposta de R5, uma vez que apesar dos elogios, demonstrando a valorização do outro, a estudante faz críticas, como o fraco conhecimento em geografia, que seria “incontestável”, dos nativos da América do Norte demonstrando um conflito em seu sistema de crenças. De acordo com Molinari e Monteiro (2022, p. 1139), “as crenças também podem ser internamente inconsistentes e contraditórias”, o que é demonstrado por este dado, no qual há a apresentação de crenças conflitantes em relação a esse ser quase mítico e repleto de privilégios que é o falante nativo. Logo, seus erros e defeitos começam a aparecer e as crenças acerca deste falante se movem em direção à mudança.

Apesar disso, uma mudança de crenças não necessariamente gerará uma mudança de comportamentos (Barcelos, 2007), uma vez que a mudança pode significar apenas uma nova visão acerca de um ponto de vista. Isto pode ocorrer porque a:

mudança seria um momento de caos, pois a bala nossas convicções mais profundas, verdades que até então acreditávamos serem inquestionáveis. Começamos a questionar o familiar, que passa a se tornar desconhecido (inicialmente) (Barcelos, 2007, p. 115).

Em outras palavras, estes estudantes podem estar experienciando uma modificação em sua maneira de perceber o mundo, no qual passam a questionar, de maneira crítica, as fundações de nossa sociedade. No entanto, tal percepção não necessariamente os levará a terem atitudes diferentes em relação à língua inglesa e ao falante nativo.

Grupo de Respostas 25: **Qual a sua visão sobre o falante nativo de língua inglesa (o norte Americano)?**

R4: E que eles representam uma diversidade cultural e rica e variada.

R5: Eu vejo o falante nativo de língua inglesa norte-americano como alguém que, culturalmente, é direto e objetivo na comunicação. Eles tendem a ser mais informais e abertos, o que pode facilitar a interação. Mas tem uma ignorância séria quando se trata de geografia, isso é incontestável.

R6: Que ele é um privilegiado por ter de berço uma educação volta para esse língua tão utilizada [sic] pelo mundo, sendo que em outros países, como o Brasil, é necessário o aprendizado a parte.

R7: Que são pessoas inteligentes e bem estruturadas.

Grupo de Respostas 26: **Como você se sente ou se sentiria falando inglês com um norte-americano? Justifique sua resposta.**

R1: Incrível

R2: Seria uma nova experiência na minha vida R3: Acharia legal

R4: Embora eu não tenha sentimentos, posso imaginar que falar inglês com um norte americano poderia ser uma experiência interessante

R5: Acho que falando com um norte-americano eu melhoraria, mas a fluência e compreensão e aprenderia costumes e tradições

R6: Ia ser muito diferente, mas ou mesmo tempo muito legal.

R7: Eu mim sentiria muito feliz.

R8: Eu me sentiria confiante, pois o objetivo é a comunicação, não a perfeição. Também conversar norte americano e uma forma de aprender.

Ao serem questionados sobre como se sentiriam se entrassem em contato com esses falantes nativos, a maioria revelou nutrir bons sentimentos em relação à situação hipotética, no grupo de respostas 26. Ademais, como mostram as respostas de R5 e R8, os estudantes acreditam que conversar com norte-americanos seria uma forma de aprender ou melhorar sua proficiência no idioma.

Dessa forma, é possível perceber que mesmo que estes estudantes prefiram ter aulas com professores Brasileiros e vejam a prática e a especialização pedagógica como mais importantes do que a nacionalidade de um professor, ainda persiste a crença de que um nativo consegue ensinar inglês de maneira mais eficiente, uma vez que esta é a sua língua nativa. Esta crença está implícita e enraizada, com os estudantes, muitas vezes, nem percebendo que a possui, podendo trazer impactos no processo de aprendizagem, como a crença de que não é possível aprender inglês na escola ou que seria necessário conversar com falantes nativos para melhorar a fluência em inglês.

Crenças enraizadas são mais difíceis de serem desfeitas e podem ser, também, mais antigas e influenciadas por experiências passadas (Pajares, 1992). Assim, se o estudante passou por uma experiência não-educativa com a língua inglesa, ele pode ser resistente a outras experiências que na realidade sejam educativas (Dewey, 1938 *apud* Barbosa; Brun, 2021). Nesse sentido, experiências de não-aprendizado anteriores podem fazer os estudantes acreditarem que no ambiente escola não consigam aprender inglês. No sistema de crenças desses estudantes, também pode funcionar a crença de que o motivo do insucesso pedagógico seja o fato de o seu

professor não ser nativo ou não falar como nativo, ou mesmo a falta de contato direto com falantes nativos, que emerge devido à supervalorização do falante nativo.

Dois estudantes informaram que nunca tiveram a oportunidade de falar com falantes nativos (R9) e seria difícil que essa situação ocorresse (R10), conforme se verifica no grupo de respostas 27. Estas respostas podem ser oriundas de sentimentos de baixa-estima, uma vez que estes estudantes podem considerar que falar inglês ou com pessoas nativas no idioma seja algo distante de sua realidade. Tal crença dialoga com a noção de que falantes de inglês estudaram em universidades ou ocupam posições de poder e prestígio social. Logo, estes estudantes, oriundos de escola pública, podem enxergar o inglês enquanto um idioma distante, sem aplicabilidade prática em suas vidas diárias.

Grupo de respostas 27: **Como você se sente ou se sentiria falando inglês com um norte-americano? Justifique sua resposta.**

R9: Nunca tive essa oportunidade.

R10: Eu não sentiria NADA porque é muito difícil eu falar inglês com um americano.

Esta crença de que o inglês é um idioma pertencente a uma elite, social e intelectual, também está presente em R11, R12 e R13 do grupo de respostas 28. Nestas falas, os estudantes afirmam que se sentiriam inferiores por não terem um inglês bom ou que não conseguiriam se comunicar.

Grupo de respostas 28: **Como você se sente ou se sentiria falando inglês com um norte-americano? Justifique sua resposta.**

R11: me sentiria inferior pois meu inglês não é tão bom kkkk.

R12: Ficaria sem saber como me comunicar ou interagir direito.

R13: Talvez meio perdida, eles “engolem” muitas letras e palavras porque falam muito rápido, dificultaria pra mim [sic] entender e traduzir.

Na resposta de R13, também é possível observar, mais uma vez, a crença de que o aprendizado de inglês precisa passar pela tradução de palavras, e o fato de que não é possível traduzir tão rápido uma fala “ao-vivo”, tornaria a estudante “perdida” enquanto falasse com um nativo.

Além disso, alguns estudantes acreditam que a pronúncia de um falante nativo deve ser o principal objetivo no aprendizado de inglês (grupo de respostas 29), entrando em acordo com a crença de que um falante nativo seria um professor natural e milagroso, já que bastaria conversar com ele que seu inglês melhoraria, como visto no grupo de respostas 14. Esta crença pode ser baseada no senso comum de que aprender um outro idioma é uma atividade simples e fácil (Moser, 2001 *apud* Fauaze, 2021) ou na atividade de marketing de escolas e cursos de inglês que vendem o aprendizado de maneira rápida em um mundo no qual aprender inglês é imprescindível (Siqueira, 2021; Pennycook, 2001).

Grupo de respostas 29: **Você acredita que a pronúncia de um falante nativo deve ser o principal objetivo no aprendizado de inglês? Por quê?**

R1: Sim porque e muito importante falar inglês aprender na verdade.

R2: Sim pois ajuda muito a entender a fala.

R3: A pronúncia é o principal elemento para o aprendizado, então o jeito que a pessoa pronunciar vai ser melhor para intender e aprender [sic].

As justificativas para isso são as mais diversas. Em R1 e R3 (grupo de respostas 29), é explícita a crença de que o sotaque é essencial para aprender o idioma. Nesse sentido, mais que a comunicação, para aprender inglês é preciso aprender a se comunicar exatamente como um nativo. Este fato entra em conflito com o fato de que esses estudantes, em sua maioria, alegam não sentir pressão para falar inglês como nativos, sugerindo que talvez eles não encarem o idioma enquanto possível de ser aprendido, levando em conta que não fazem parte do grupo social que costuma falar inglês.

Em R2, é possível perceber a crença de que aprender o sotaque nativo é essencial para entender o inglês falado, sugerindo a crença na homogeneidade do inglês, que entraria em conflito com a crença que eles têm de que cada pessoa possui um sotaque e uma maneira diferente de se comunicar. Essa espécie de conflito é natural, dada a tendência das crenças de serem internamente inconsistentes, divergentes e contraditórias (Barcelos, 2007; Molinari; Monteiro, 2022), além de divergirem dentro de um mesmo grupo (Neves, 2004).

Apesar disso, persiste a crença de que o importante é a comunicação, independente da pronúncia, embora ainda assim haja a crença de que há uma pronúncia ideal, como visto em R4, mesmo que ela não deva ser buscada incessantemente. Este conflito pode ocorrer pelo fato da crença em um inglês padrão ser central no sistema de crenças destes estudantes, sendo mais

difícil a sua substituição. Dessa maneira, à medida que esses estudantes entram em contato com novas crenças, as suas próprias vão se modificando de maneira gradual e sendo ressignificadas (Blatyta, 1999 *apud* Barcelos, 2007). Este movimento pode abrir espaço para uma modificação no sistema de crenças destes estudantes.

Grupo de respostas 30: **Você acredita que a pronúncia de um falante nativo deve ser o principal objetivo no aprendizado de inglês? Por quê?**

R4: O foco deve ser em fazer entender e compreender os outros mesmo que pronúncia não seja perfeita, o uso de um vocabulário adequado a capacidade de articular

R5: Acho que não o importante e a compreensão, fluência e comunicação

R6: Não necessariamente, embora a pronuncia correta seja importante.

R7: Não, pois existe quesitos como o sotaque e as gírias de cada região, o que dificulta o aprendizado, por isso acredito que seja melhor focar em uma linguagem mais "formal".

R8: Não, o principal objetivo deve ser a comunicação clara. Focar apenas na pronúncia de nativos pode desmotivar.

Estas respostas revelam que existem conflitos entre crenças diversas, perceptível na resposta de R7, do grupo de respostas 30, cuja crença de que o inglês não é homogêneo, possuindo sotaques e gírias específicas para cada região, implica em uma dificuldade para aprender o idioma, que seria resolvido se fosse ensinado um inglês padrão e formal. Logo, mesmo que haja a ciência da variação linguística, também existe a crença de que um padrão deva ser seguido, em certa medida.

Grupo de Respostas 31: **Na sua opinião, por que você ainda não é fluente em inglês? Justifique sua resposta.**

R1: Pois preciso me dedicar mais em aprender inglês.

R2: Porque n estudo a matéria com vontade de aprender.

R3: Porque eu n tenho muito interesse de aprender o inglês

R4: Porque não me dediquei fixamente nisso

R5: Talvez por falta de tempo pra pegar e estudar firme mesmo.

R6: Porque não presto muito atenção

R7: Porque eu não tenho interesse

R8: Porque tenho outro objetivo na minha vida.

R9: Porque não é uma língua que eu gosto muito, por isso eu acho que não me esforço muito.

As crenças relativas a não homogeneidade do inglês e a necessidade do ensino de um

inglês padrão influenciam diretamente os motivos pelos quais os estudantes acreditam que não conseguem falar inglês (grupo de respostas 31). Muitos estudantes acreditam que não são fluentes por não se dedicarem aos estudos do idioma (R1, R2, R3, R4, R5, R9), por não terem interesse (R7, R9) ou porque possuem outros objetivos na vida (R8). Isso indica que esses estudantes acreditam que depende deles e do esforço deles o sucesso ou insucesso do seu próprio aprendizado. Nesse sentido, considerando o caráter experiencial das crenças (Hosenfeld, 2003 *apud* Barcelos, 2007), é possível inferir que esta crença emerge da atitude de esses estudantes não estudarem inglês, mas também tem ligação com os mecanismos de autoexclusão elaborados pela sociedade para manter as classes mais pobres à margem do sistema educacional e sem possibilidade de aprenderem a língua inglesa (Leffa, 2009).

Assim, estas respostas podem apenas estar mascarando crenças mais profundas e enraizadas acerca do aprendizado de inglês (grupo de respostas 32), como a crença de que não possuem direito a aprender o inglês, como se esta fosse uma habilidade inata ou exclusiva a um pequeno grupo de pessoas, como visto em R14, já que “não é qualquer um que sabe inglês”. Em R10, é possível perceber a crença de que é preciso fazer um curso específico para aprender inglês, o que por si só exclui uma grande parcela da população que não tem acesso a esses cursos, por diversas razões, especialmente a econômica. De acordo com Barcelos (2011), essa espécie de crença pode fazer com que o aluno entenda que só aprenderá o idioma quando ascender socialmente, reforçando uma visão ideológica que perpetua a desigualdade (Moita Lopes, 1996).

Grupo de respostas 32: **Na sua opinião, por que você ainda não é fluente em inglês?**

R10: Porque nunca fiz um curso para melhorar.

R11: Porque é difícil de se aprender e acho que demoraria muito pra mim aprender.

R12: Não entendo nada.

R13: Por diversas causas como ortografia e pronúncia.

R14: Como já disse não é qualquer um que já sabe aprendendo a língua inglesa.

R15: Porque eu n consigo lembra de tudo pra ser fluente em inglês.

R16: Muito difícil.

A crença de que um grupo seletivo de pessoas possui o direito de aprender inglês aparece novamente quando os estudantes são perguntados se eles gostariam de falar inglês igual a alguém. Mesmo que as respostas variassem em relação a quem gostariam de ter uma fala parecida (a professora em R1, R2 e R7; a irmã em R3; pessoas públicas em R5 e R6⁴²; ingleses ou outros nativos em R4 e R8, no grupo de respostas 33), todas as pessoas elencadas ocupam alguma espécie de posição de poder ou prestígio social, mesmo que apenas na comunidade local (caso da professora e da irmã) ou no imaginário popular (caso dos ingleses). Isso implica na associação do inglês a status mais altos na sociedade, gerando a crença de que o inglês é a língua para uma elite. Logo, esses estudantes não teriam condições sociais e financeiras de aprender a falar o idioma.

Grupo respostas 33: **Você gostaria de falar inglês igual a alguém? Quem? Justifique sua resposta.**

R1: Sim, professora Bianca.
 R2: Sim, igual a minha professora de inglês Bianca.
 R3: Minha irmã.
 R4: Sim. Talvez igual aos ingleses, pelo sotaque bonito.
 R5: Donald Trump.
 R6: Gostaria sim, igual Jungkook, pois a sua pronúncia é muito boa.
 R7: Eu gostaria, Bianca
 R8: Não alguém em específico, mas igual a qualquer nativo fluente.
 R9: Gostaria mais e uma coisa que não consigo.

Essas crenças revelam, ainda, questões relacionadas à classe social. De acordo com hooks (2021), a problemática da classe vai além das questões financeiras, envolvendo o estabelecimento de valores, atitudes e até a maneira como o conhecimento é distribuído. A escola pública é a escola do pobre, logo, de acordo com Leffa (2009) a sociedade restringe o acesso ao saber, mantendo o conhecimento nas mãos de poucos, e aí inclui-se o acesso a uma língua estrangeira. Logo, o ensino de inglês fica restrito às classes mais altas, uma vez que o governo falha na oferta de um ensino de idiomas efetivo (Assis-Peterson; Cox, 2007; Leffa, 2011). A nossa legislação é ainda:

Incapaz de romper o cerco que a própria sociedade, extremamente competente na criação de mecanismos de exclusão, monta para impedir o acesso do aluno pobre ao clube fechado dos falantes de uma língua estrangeira (Leffa, p. 117, 2009).

⁴² A participante respondeu que gostaria de falar inglês igual a Jungkook, cantor integrante da banda sul-coreana BTS. Atualmente, Jungkook é o artista solo de K-pop mais ouvido do mundo por três anos consecutivos no Spotify (2022, 2023 e 2024) e o gênero K-Pop está entre os 25 gêneros mais populares do Spotify Global.

Ademais, o foco na “beleza” do sotaque inglês (R4) revela que, apesar de alguns estudantes não acreditarem que precisam falar como nativos, ainda há a crença implícita de que este sotaque é o ideal. Esta visão também está implícita ao elogio feito ao cantor sul-coreano Jungkook (R6), que não é nativo, mas cuja pronúncia se aproxima do sotaque estadunidense⁴³. Este elogio pode implicar, ainda, na crença de que é possível falar como nativos, mesmo não sendo um. Dessa forma, podemos perceber uma crença implícita de que o objetivo de se aprender inglês perpassa pelo objetivo de falar como pessoas oriundas dos Estados Unidos da América, ou de outros países anglófonos.

Grupo de respostas 34: **Você gostaria de falar inglês igual a alguém? Quem? Justifique sua resposta.**

R10: Não.

R11: Não gostaria.

R12: Não, gostaria de melhorar o básico mas não tenho interesse em ser muito fluente.

R13: Acho que não

R14: Não sei, por que não tenho tanta influência [sic].

R15: N tenho ninguém prefiro não responder.

Os estudantes que afirmam que não gostariam de falar inglês igual ao nativo associam a fluência ao sotaque (grupo de respostas 34). É possível perceber isso através de R12, cuja fala “gostaria de melhorar o básico, mas não tenho interesse em ser muito fluente”, demonstra que você pode falar inglês do seu jeito, desde que seja apenas o básico. Falantes realmente proficientes não possuem sotaque ou falam como nativos. O mesmo é observado em R14, que informa não ter interesse de falar como alguém por não ser fluente no idioma. A associação de fluência a sotaque permite influir que existem padrões de inglês que devem ser seguidos para que uma pessoa possa ser considerada fluente.

Essa associação fica ainda mais perceptível quando os estudantes informam o que sentem ao verem ou ouvirem falantes nativos de inglês, uma vez que eles afirmam que acham o seu nível de inglês baixo (grupo de respostas 35). Apenas uma participante explica o motivo de achar esse nível tão baixo, que seria o fato de não conseguir compreender o que a pessoa está dizendo.

⁴³ Na rede social TikTok, vários vídeos do artista falando inglês são divulgados com legendas que reafirmam o caráter “perfeito” de seu inglês ou a sua “falta de sotaque”.

Grupo de respostas 35: **Quando você vê ou ouve um falante nativo, o que pensa sobre o seu próprio nível de inglês?**

R1: Estou no nível baixo R2: Acho o meu nível baixo.
 R3: Que devo melhorar para entender melhor o que ele estará falando.
 R4: Péssimo.
 R5: Que ele é muito baixo em comparação a essa pessoa.
 R6: Tá baixo.
 R7: Péssimo.
 R8: Baixo kkk, porque não sei fala [sic] nada.

Algumas outras respostas incluem desde acreditar que o nível está dentro dos padrões, que possui um inglês bom ou que nunca ouviram um falante nativo para poder opinar, como observado no grupo de respostas 36. Nenhum estudante quis dar explicações acerca do motivo de pensarem assim.

No entanto, a falta de explicação pode simbolizar, também, uma espécie de autoexclusão. Nesse sentido, a sociedade, de maneira estrutural, busca deixar estudantes de classes mais baixas à margem do sistema educacional, incluindo das aulas de língua inglesa. Logo, o próprio estudante começa a acreditar que não é capaz de falar o idioma, por exemplo, se autoexcluindo do sistema (Leffa, 2009). Considerando que para avaliar o êxito do ensino de um idioma basta que estes estudantes tentem falar em inglês (Leffa, 2011), ao não conseguirem, eles reforçam a crença criada pela sociedade para mantê-los à margem, e nunca chegam a pensar criticamente os motivos disso acontecer. Assim, estes estudantes aceitam o que lhes foi posto, sem investigar o motivo de pensarem dessa forma e, quando questionados, não sabem justificar.

Grupo de respostas 36: **Quando você vê ou ouve um falante nativo, o que pensa sobre o seu próprio nível de inglês?**

R9: Um alto nível.
 R10: Excelente.
 R11: Nada de mais.
 R12: Médio.
 R13: Não sei
 R14: Eu nunca vir [sic] um nativo
 R15: Nunca escutei um nativo de inglês.
 R16: Nunca vi um

Para entendermos qual o papel da cultura nessas crenças, perguntamos se estes estudantes se sentem estimulados ou influenciados a aprender inglês através de músicas e filmes norte-americanos. A resposta categórica foi “não”, uma vez que estes estudantes acreditam que filmes e músicas não contribuem para a melhora de sua proficiência. Esta crença vai de encontro ao postulado por Barcelos (1995), para quem, os estudantes, muitas vezes, acreditam que apenas ouvir músicas ou fazer atividades divertidas pode torná-los fluentes em inglês. No entanto, a maior parte das respostas vão em sentido contrário, com estudantes acreditando que são influenciados a aprender inglês por produtos culturais.

Grupo de respostas 37.1: **Você acredita que as músicas ou os filmes norte Americanos influenciam/estimulam você a aprender inglês? Por que?**

R1: Não.

R2: Não.

R3: Não.

R4: Não, porque eu assistindo filme ou escutando música n conseguiria falar inglês.

R5: Não.

Grupo de respostas 37.2: **Você acredita que as músicas ou os filmes norte Americanos influenciam/estimulam você a aprender inglês? Por que?**

R6: Sim, pois despertar um desejo de aprender pra saber a pronúncia das músicas.

R7: Eu acostumo [sic] a aprender fácil sim eu tenho interesse

R8: sim porque ajudam na pronúncia

R9: Talvez eu gosto de algumas músicas em inglês e ouvindo acho que é melhor para aprender

R10: Sim, filme e música norte americanos podem influenciar e estimular.

R11: Sim, me dá vontade de entender o que eles estão falando.

R12: Sim, porque consigo encaixar na minha rotina, e aprendo de maneira espontânea e natural

R13: Sim, por ser mais fácil entender o dialeto, além de ser capaz de treinar a pronúncia diversas vezes.

R14: Sim porque você escuta e já tenta falar

R15: Sim, porque as vezes nós nos inspiramos neles de uma forma muito positiva e queremos ser e chagar a ter um bom desemprego [sic] na língua deles.

Normalmente, esse aprendizado é relacionado a aprender a pronunciar as palavras tal qual os atores os músicos, como visto em R6, R8 e R13. Também há o desejo de estudar inglês para entender o que as pessoas estão falando, como evidenciado em R11. Isso demonstra que o *soft power* estadunidense, expresso através da indústria musical e hollywoodiana, exerce algum tipo de influência na disseminação do inglês no mundo. Esta influência da indústria do entretenimento também é percebida quando os estudantes preferem aprender, majoritariamente, o inglês britânico e americano (grupo de respostas 38), normalmente por gostarem ou acharem o sotaque bonito. Consideramos aqui gosto enquanto uma construção social. Nesse sentido, o gosto por esses sotaques específicos é uma construção altamente influenciada pelo poder de agenciamento cultural, político e financeiro desses países. Ademais, esse aparente gosto reforça todas as crenças enraizadas de que este seria o inglês ideal.

Grupo de respostas 38: **Qual modelo de inglês (britânico, americano, indiano, sul-africano, australiano, etc.) você tem interesse em aprender e por quê?**

R1: Americano.

R2: Britânico.

R3: Inglês americano.

R4: Britânico, é muito interessante.

R5: Britânicos, acho legal e gostaria de saber mais sobre.

R6: Britânico, gosto muito do sotaque.

R7: tenho interesse em aprender o britânico pois acho o sotaque bonito.

R8: Americano, pois eu me identifico mais.

Repetimos, então, a pergunta acerca de a pronúncia ser o principal objetivo do aprendizado de inglês. Dessa vez, no entanto, perguntamos se a pronúncia do falante nativo deveria ser o foco do aprendizado e algumas respostas foram afirmativas. Novamente, as respostas afirmativas demonstram, em suas explicações, crenças de que a fluência em inglês é sinônimo de saber pronunciar palavras de acordo com um modelo específico: a maneira de falar do falante nativo inglês ou estadunidense.

38. Grupo de respostas 39: **Você acredita que a pronúncia de um falante nativo deve ser o principal objetivo no aprendizado de inglês? Por quê?**

R1: Sim.

R2: Talvez sim pois eles têm o domínio e a calma nas suas pronúncias.

R3: Sim porque se for para fora do país, sabe a pronúncia certa.

R4: Sim, a pronúncia é a principal ferramenta para entender o que a pessoa está falando.

R5: Sim.

Ainda assim, outra parte de respostas foi negativa. Na maioria das vezes, as justificativas mostraram que a resposta foi devida à dificuldade em pronunciar o inglês ou a frustração que sentem quando não conseguem falar enquanto nativos. De fato, esta frustração é a causa de diversos abandonos dos estudos de idiomas e normalmente ocorre porque o aluno não consegue falar como um nativo de língua inglesa, pelo fato de que ele nunca será como o nativo (Costa Leite; Oliveira; Coura, 2020).

Grupo de respostas 40: **Você acredita que a pronúncia de um falante nativo deve ser o principal objetivo no aprendizado de inglês? Por quê?**

R6: Não

R7: Acho que não porque pode haver dificuldade e existem vários sotaques.

R8: Não, a pronúncia correta é importante, mas não deve ser o único objetivo.

R9: Não. Traria apenas dificuldade e frustração para o aluno, cada aluno pronuncia da maneira que se sente confortável e de acordo com o sotaque.

R10: Não, pois o mais importante é se comunicar de uma forma eficiente, não depender de sotaque.

R11 (grupo de resposta 42) traz um dado interessante: este estudante afirma que a pronúncia não deve ser o foco dos estudos de inglês, porém informa que as aulas devem ensinar o estudante a “falar correto”. Normalmente, a correção de uma fala está associada à sua pronúncia e estrutura sintática. Nesse sentido, apesar de o estudante acreditar que as aulas não devam ser voltadas para o ensino de pronúncia, existe a crença enraizada de que ele precisa falar de uma determinada maneira, seguindo um determinado padrão. Em outras palavras, mesmo sem se dar conta, este estudante acredita que precisa aprender a pronúncia de um falante nativo

e essa é a parte mais importante do aprendizado de idiomas, sendo esta uma crença central em seu sistema de crenças. Logo, é muito mais complexa a sua modificação. Nesse sentido, o estudante assimila novas crenças, ainda deixando espaço para o funcionamento de crenças mais antigas.

Grupo de resposta 41: **Você acredita que a pronúncia de um falante nativo deve ser o principal objetivo no aprendizado de inglês? Por quê?**

R11: Não, o foco deve ser falar correto, o restante não importa.

Esta crença aparece de maneira mais explícita quando questionados acerca de como a ideia de ter um “sotaque perfeito” afeta a motivação deles para aprender inglês. As respostas foram heterogêneas. Houve estudante afirmando que não foca em aprender o sotaque, logo, essa ideia não lhe traria afetação nenhuma, como visto em R1 (grupo de resposta 42).

Grupo de resposta 42: **Como a ideia de "sotaque perfeito" impacta sua motivação para aprender inglês?**

R1: Não foco em sotaque e por isso não me afeta.

Também houver estudantes que reconheceram que esta ideia afeta muito o aprendizado (grupo de respostas 43). Um estudante informou que isso gerava desmotivação para aprender porque a necessidade de ter um sotaque perfeito gera inseguranças (R3). Essa crença entra em conflito com o fato de esses estudantes relatarem não sentirem pressão para falar como falantes nativos. Dessa forma, é possível dizer que mesmo que eles acreditem não sentir esta pressão, porém, existe a crença de que precisam falar como nativos e ter um sotaque específico, gerando um conflito entre crenças enraizadas e crenças mais recentes. R4, afirma que a ideia de ter um sotaque perfeito causava-lhe sentimentos negativos, no entanto, não se sente mais assim. Nesse caso, é possível afirmar houve uma mudança de crença, porque a estudante passou a perceber o seu sotaque enquanto afirmação de sua origem. Ainda é destacado que essa nova crença superou a frustração causada pela crença antiga (a de que ter um sotaque diferente do nativo é ruim).

Grupo de respostas 43: **Como a ideia de "sotaque perfeito" impacta sua motivação para aprender inglês?**

R2: Muito.

R3: É desmotivadora, já que o foco é sotaque perfeito pode gerar várias inseguranças aonde causa desmotivação para aprender [sic].

Barcelos (2007) cita Posner *et al* (1982) para falar do surgimento de uma anomalia nas crenças, ou seja, do processo de rejeição de uma crença que deveria ter sido assimilada pelo sistema de crenças. Quando a anomalia acontece, as crenças podem ser modificadas. Para que esse processo seja efetivo, é preciso que o estudante reflita sobre as próprias crenças (Barcelos, 2007; Woods, 2003) bem como que haja contato com experiências capazes de amadurecer o sistema de crenças ou modificá-lo (Kudiess, 2005).

A crença de que é necessário falar como um nativo (Anjos, 2016; Cruz, 2018) não é novidade, muito menos a frustração quando o objetivo não é alcançado. A mudança observada na resposta de R4 está de acordo com a visão de Ur (2010), para quem as pessoas estão começando a negar o falante nativo enquanto modelo a ser imitado no momento de falar inglês, e permitiu que a estudante passasse a utilizar um inglês próprio, marcado pela sua identidade cultural. Nesse sentido, o idioma deixa de ser a língua do opressor e se transforma em instrumento resistência (hooks, 2021).

Grupo de resposta 44: **Como a ideia de "sotaque perfeito" impacta sua motivação para aprender inglês?**

R4: Por muito tempo já me deixei abalar quanto a isso, mas depois de entender que ter seu próprio sotaque não é algo ruim, apenas afirma as nossas raízes, deixou de ser um problema.

Conflitos de crenças são percebidos em quase todas as respostas. No grupo de resposta 45, R5, revela que existe a crença de que esta ideia não impacta em nada, porém, o estudante enfatiza que acha o sotaque britânico bonito. Isso demonstra que existe, pelo menos, uma supervalorização de uma variante específica, o que costuma gerar frustração quando o estudante não consegue imitar aquele sotaque.

Grupo de respostas 45: **Como a ideia de "sotaque perfeito" impacta sua motivação para aprender inglês?**

R5: não impacta em nada, só acho o inglês britânico bonito, mas não interfere em nada.

R6: Por um lado tem impactos bons e outros ruins. Como por exemplo medo de cometer erros ou ser julgados pelas pessoas ficar se comparando com pessoas que falam melhor. Mas devemos ter autoconfiança devemos ter o desejo de melhorar.

Em R6, por sua vez, há o reconhecimento da necessidade de ter um “sotaque perfeito”, que gera o medo de ser julgado, bem como a comparação com quem “fala melhor”, porém, é identificado que também há a crença de que a autoconfiança e o “desejo de melhorar” podem superar essas questões. Nesse sentido, em R6, é possível perceber que ao mesmo tempo em que buscar um sotaque específico, entrem em cena também a angústia e sentimentos ruins, uma vez que o estudante está se desfazendo de traços relativos às suas origens (hooks, 2021), também seria o que impulsiona as pessoas a melhorarem o seu inglês. Isso pode ocorrer devido a crença na necessidade de falar como o outro, para ser aceito como parte daquele seletivo grupo que fala o idioma.

Grupo de respostas 46: **Como a ideia de "sotaque perfeito" impacta sua motivação para aprender inglês?**

R7: Me desperta um desejo de estudar mais pra conseguir falar também um perfeito sotaque.

R8: Me da vontade de aprender inglês para falar mais bonito e pronunciar certo.

Do mesmo modo, em R7 e R8 do grupo de respostas 46, percebemos atos de valorização do outro e a crença de que esta valorização, na realidade, os ajudaria a aprender melhor o inglês, uma vez que serve de impulso para estudarem mais. Ademais, estas crenças também implicam na crença de que falar bem inglês significa saber pronunciar palavras com um determinado sotaque, que seria o sotaque estadunidense ou britânico.

A consequência desta crença é a frustração, já que estes estudantes nunca serão falantes nativos. Logo, muito dificilmente terão um sotaque dito perfeito, nem deveriam ter. Ao pensarmos no ensino de inglês, é muito mais produtivo empoderar estes estudantes para entenderem que a maneira com a qual falam “afirma suas raízes”, como afirmado por R7.

Quadro de respostas 47: **Como você se sente ao falar em inglês perto de professores e colegas?**

R1: Me sinto bem, mesmo que eu não saiba muito mais estou procurando sempre a evolução.

R2: Bem.

R3: Não sinto nada.

R4: Não sei explicar.

Para entender se esses estudantes estavam experienciando essa frustração, mesmo que ainda não tivessem essa percepção, perguntamos como se sentiam ao falar em inglês perto de professores e colegas. Essas respostas podem ser observadas no quadro de respostas 47.

Inicialmente, as respostas variaram entre se sentir bem, por estar procurando sempre melhorar o inglês (R1) a não saber explicar ou não sentir nada. Um grande número de estudantes também afirmou que não fala inglês, com uma estudante explicando que não fala inglês porque sente vergonha por não saber falar, mostrando a consequência de todas essas crenças já mencionadas. Em outras palavras, as crenças de que existe um modelo ideal de se falar inglês gera sentimentos negativos quando este estudante não consegue atingir aquele ideal, mesmo que ele acredite que o ideal o está motivando a melhorar o seu inglês.

Grupo de respostas 48: **Como você se sente ao falar em inglês perto de professores e colegas?**

R5: não falo inglês .

R6: Não falo.

R7: Eu não falo inglês porque eu tenho vergonha e também n sei falar.]

R8: Eu nunca falo kkk.

R9: Não falo.

Grupo de respostas 49: **Como você se sente ao falar em inglês perto de professores e colegas?**

R10: Péssima.

R11: Envergonhada, mas consigo falar as vezes.

R12: Com muita vergonha de falar algo errado.

R13: Com um pouco de vergonha.

R14: Fico com vergonha.

R15: Envergonhada, mas não menos capacitada.

R16: Um pouco intimidada por falar em voz alta.

R17: Vergonhoso, pois eu não falo muito bem o inglês.

R18: Nervoso.

No mesmo sentido, alguns estudantes admitem sentirem vergonha de falar em inglês, encontrando-se entre as justificativas o fato de “não falar muito bem”, como visto no quadro de respostas 49. Mostrando, mais uma vez, as consequências negativas de tais crenças que, muitas vezes, os estudantes não percebem que possuem.

Ainda assim, muitas vezes os estudantes acreditam que a visão que possuem sobre a língua inglesa é positiva e os ajuda a aprender o idioma, mesmo que, na realidade, o contrário aconteça. Desse modo, é possível dizer que existem crenças enraizadas que são diferentes das crenças que estes estudantes gostariam de nutrir.

É possível perceber isso em uma grande parte das respostas, especialmente a de R3 no grupo de respostas 50, em que a estudante afirma que as suas crenças lhe despertam o desejo de aprender mais o idioma. Nesse sentido, também é possível inferir que esses estudantes não percebem o quanto supervalorizam o falante nativo, nem possuem consciência acerca das suas crenças.

Grupo de respostas 50: **Você acredita que a sua visão sobre a língua inglesa te ajuda ou prejudica a aprender o idioma?**

R1: Ajuda.

R2: ajuda

R3: Acho que me ajuda pois desperto um desejo de aprender.

R4: me ajuda.

R5: Ajudar.

R6: Me ajuda.

Grupo de respostas 51: **Você acredita que a sua visão sobre a língua inglesa te ajuda ou prejudica a aprender o idioma?**

R7: Prejudicar.

R8: Eu acho que prejudica muito.

R9: Acho que prejudica porque eu vejo

.como uma língua bem difícil

R10: Nenhum.

R11: Prejudica.

R12: Sim [prejudica], pois são muitos esteriótipos sobre a língua, muitas das vezes acaba nos atrapalhando [sic].

Por outro lado, alguns estudantes acreditam que a visão que possuem do idioma, na realidade, está prejudicando o seu aprendizado, como visto no grupo de respostas 51. Os estudantes identificam que isso ocorre porque encaram a língua como difícil de ser aprendida, bem como por conta de todos os estereótipos acerca do inglês. Nesse caso, há mais consciência acerca das próprias crenças, o que pode indicar que estas crenças estão em processo de mudança, uma vez que a mudança só é possível através da quebra de estereótipos ligados ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

CONCLUSÃO

Este trabalho buscou investigar a existência de crenças, acerca deste idioma, bem como a idealização em torno do falante nativo, por parte de aprendizes de inglês. Ao fazer isto, nos apoderamos de mecanismos de pesquisas quali-quantitativas, de cunho interpretativista, com foco no estudo de caso (Teles, 2002), para analisarmos os dados obtidos. Nesse sentido, observamos que existem crenças relativas ao falante nativo da língua inglesa, constatadas por meio de atitudes de supervalorização em relação ao estrangeiro. Ademais, buscamos entender se essas crenças afetavam ou não o processo de aprendizagem do inglês. Por fim, buscamos determinar a relação existente entre as crenças, mitos e idealizações em torno do falante nativo e o processo de expansão política, cultural e econômica dos países anglófonos, em especial, os EUA.

Nesse sentido, foi possível concluir que os estudantes possuem crenças relativas ao falante nativo da língua inglesa. Dentre essas crenças, é possível destacar a de que um professor nativo consegue ensinar melhor por ser fluente ou que o inglês da América do Norte é melhor. Além disso, eles acreditam que o falante nativo sabe tudo sobre o inglês, como uma habilidade natural. Por fim, esses estudantes associam o desenvolvimento e inteligência a esses falantes. Tais crenças podem trazer prejuízos pedagógicos na medida em que o estudante idealiza um falante nativo de língua inglesa que não existe, enquanto tem uma atitude de desvalorização em relação a si e à própria cultura, algo que as novas diretrizes educacionais, evidenciadas pela BNCC, visam evitar (Brasil, 2017).

No entanto, ao destrinchar as respostas dos estudantes foi possível verificar que a maioria deles não acredita ter crenças que impeçam o seu aprendizado, ao mesmo tempo em que demonstraram sentir dificuldades ou limitações no aprendizado do idioma, o que revela uma crença enraizada no sistema de crenças dos estudantes, cujas ações a elas relacionadas são inconscientes e não percebidas, sendo mais difíceis de serem modificadas (Barcelos; Kalaja, 2013). As próprias crenças dos estudantes podem tanto influenciar as suas atitudes e ações (Gardner, 1995; Pajares, 1992 *apud* Anjos, 2020) frente ao processo de aprender inglês, quanto emergirem como justificativa (Anjo, 2020) para a sua disposição para aprender o idioma. Assim, apesar de os estudantes não acreditarem possuir crenças que impeçam o seu aprendizado, tais crenças justificam e levam a atitudes que podem ser prejudiciais do ponto de vista pedagógico.

Ainda assim, muitos enfatizam que o sucesso depende do esforço e dedicação do aluno.

Ou seja, apesar de informarem que não acreditam que as suas crenças influenciam seu aprendizado, existe a crença de que é preciso se esforçar para aprender. No entanto, de acordo com Barcelos (2007), nem sempre crenças se traduzem em atitudes, apesar da sua intrínseca relação (Anjos, 2020). Logo, o aluno pode acreditar que precisa se esforçar para aprender inglês e, mesmo assim, não agir de acordo com sua crença, por diversos outros fatores.

Ademais, a qualidade do ensino e a metodologia são consideradas mais importantes que a origem do professor para alguns estudantes, com valorização da capacidade didática do educador. Esta análise sugere que, embora existam crenças idealizadas sobre falantes nativos, alguns estudantes valorizam mais a qualidade do ensino e o seu próprio esforço do que a origem do professor. Essas duas crenças diferentes podem indicar uma mudança no sistema de crenças destes estudantes, que está passando a ser mais inclusivo e com menos supervalorização do estrangeiro.

No entanto, é preciso chamar a atenção para a crença de que a nacionalidade do professor seria irrelevante frente a outros aspectos, como o esforço do estudante, uma vez que ela diverge da crença de que o falante nativo de língua inglesa, por dominar mais o idioma, seria capaz de fazê-lo aprender o inglês de maneira mais rápida que o professor brasileiro. Essa divergência é apontada por Barcelos (2007) enquanto característica das crenças em si, logo, é natural que no sistema de crenças de indivíduos haja ocorrência de visões conflitantes e inconsistentes.

Como dito anteriormente, porém, essa divergência pode simbolizar uma mudança no sistema de crenças, talvez pelo contato com visões diferentes acerca do falante nativo, especialmente devido ao alto alcance da crença dos professores (Barcelos; Kalaja, 2013), que faz com que estudantes questionem as suas próprias crenças. Ao mesmo tempo, ela pode ser explicada pelo que Woods (2003) denominou de crenças abstratas e crenças em ação. As crenças abstratas seriam processos conscientes que se referem a quem somos ou dizemos ser, enquanto as crenças em ação diriam respeito às nossas ações, guiadas de maneira inconsciente pelas diversas crenças que possuímos. Dessa forma, seriam necessárias mais investigações para afirmar se essa incongruência é um processo de mudança de crenças ou apenas um comportamento natural do sistema crença-ação.

Alguns estudantes demonstram insegurança na compreensão do idioma, especialmente com falantes nativos, indicando que isso pode ser uma barreira no aprendizado, mesmo que não percebido pelos próprios educandos. Tal insegurança parece surgir, justamente, de crenças que supervalorizam os falantes considerados nativos. Ao mesmo tempo, esses estudantes também

supervalorizam o que consideram o “outro”, como professores e pessoas com maior poder aquisitivo ou com capital simbólico, ocupantes de posição de poder em suas comunidades.

Essas crenças estão associadas a um grupo de crenças coletivas e implícitas, compartilhadas pela população em geral (Silva, 2005). Por isso, não é exagero afirmar que elas surgem dentro de uma perspectiva eurocêntrica⁴⁴ de mundo, moldada pela colonialidade⁴⁵. Ou seja, existem mecanismos que operam levando estes estudantes a nutrirem tais crenças. Assim, no caso do inglês, uma língua agenciada pelo capitalismo enquanto língua franca global (Ndbelle, 2006), cuja imposição ocorre de maneira a alimentar desigualdades dentro de uma lógica imperialista (Phillipson, 1992), é possível dizer que as crenças derivam de uma mistificação do falante nativo, que ocorre graças a supremacia política e econômica global dos países anglófonos, especialmente, os EUA e a Inglaterra.

Assim, a mitificação desse falante é um produto obtido através da transferência da supremacia de países anglófonos do Norte global, observável através da percepção de quem é considerado um falante nativo e representante da língua (Pennycook, 2017): o falante civilizado (Holliday, 2006), cujo status social e político o colocou ali (Rajagopalan, 2009), impulsionado por uma ideologia eurocêntrica (Quijano, 2009), capitalista (Ndbelle, 2006) e imperialista (Phillipson, 1982), que em última instância permeia as políticas de identidade linguística (Rajagopalan, 2009), fazendo com que essa visão seja sempre reforçada.

Nesse sentido, os estudantes se inferiorizam frente àqueles que consideram mais poderosos, aproximando essas pessoas dos falantes nativos. Essa valorização ocorre, normalmente, pela percepção de valores culturais ou sociais que são percebidos enquanto comuns aos grupos que falam o inglês de forma nativa, como terem curso superior, por exemplo, mesmo que esta visão não corresponda integralmente à realidade. Tais características podem ser percebidas quando filmes e séries, produzidos nos Estados Unidos, são usados no processo de aprendizagem, os quais não são interessantes para os estudantes, que preferem produtos culturais nacionais, fazendo com que se vejam ainda mais distantes do falante de língua inglesa.

⁴⁴ Adotamos, aqui, a perspectiva de Quijano (2009) para quem o eurocentrismo não diz respeito exclusivamente “a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia.” (Quijano, 2009, p. 75).

⁴⁵ Adotamos o conceito de colonialidade de Quijano (2009), que o diferencia do termo “colonialismo”. Nesse sentido, o colonialismo “refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder” (Quijano, 2009, p. 73).

Logo, é possível concluir que as crenças que os alunos possuem influenciam a maneira como percebem o ensino de inglês, exercendo influência direta em suas atitudes frente ao próprio aprendizado. Ademais, a falta de identificação cultural, bem como a percepção do outro enquanto superior social e intelectualmente, afasta os alunos do processo de aprendizagem do idioma. Há, portanto, uma segregação social desses estudantes, que acreditam que não são capazes de falar inglês.

No Brasil, portanto, o processo de ensino de língua inglesa, para além das questões didático- metodológicas, precisa abordar também as questões sociais, que fazem com que estudantes não se sintam capazes de aprender o idioma por não possuírem o mesmo status daqueles que já são proficientes em língua inglesa, sendo esta percepção fruto de crenças acerca do falante nativo e da supremacia político-ideológica de países do Norte global que permeiam o imaginário coletivo. Nesse sentido, é preciso abordar a falta de proficiência em língua inglesa de nossos estudantes também enquanto produto da desigualdade social e herança da colonialidade, que é potencializada pelas diversas crenças de supervalorização e idealização do outro, levando a atitudes que prejudicam o aprendizado do idioma. Acreditamos, então, que a mudança nesse sistema de crenças poderia gerar uma mudança nas atitudes destes estudantes, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente. No entanto, é preciso deixar claro que a mera mudança de crenças e atitudes não significa, necessariamente, que os estudantes serão proficientes em língua inglesa, mas pode simbolizar uma luz no fim do túnel para a problemática do ensino do idioma em nosso país.

REFERÊNCIAS

- ALLEN, L. The Evolution of a learner's beliefs about language learning. **Carleton papers in Applied Language Studies**, v 13, p. 67-80, 1996.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Some Unsavory Questions on Learning and Teaching Languages in Brazilian Schools. *In*: LIMA, D. C. **EFL Teaching and Learning**: a diversity of perspectives. São Paulo: Parábola, 2021, p. 85-91.
- ALVES, P. C. R.; SIQUEIRA, S. INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: DA CENA DO MUNDO PARA A CENA DA SALA DE AULA. **Fólio - Revista de Letras**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/2873>. Acesso em: 7 maio. 2023.
- ANDERSON, B. **Imagined communities**: reflections on the origin and spread of nationalism. Revised edition. London-New York: Verso, 2006. *Ebook*. Disponível em: <https://bit.ly/3alF1Ct>. Acesso em: 07 set 2021.
- ANDRÉ, M.E.D.A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cad. Pesq.** v.49, p.51-54, 1984.
- ANJOS, F. A. **“Pra quê aprende inglês senão vou para os Estados Unidos”**: um estudo sobre atitudes de alguns alunos da escola pública em relação à aprendizagem do inglês como LE. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2013.
- ANJOS, F. A. **Desestrangeirizar a Língua Inglesa**: Um esboço da política linguística. Cruz das Almas: Editora UFRB, 2019.
- ANJOS, F. A. (org). **Língua Inglesa em Foco**: experiências de aprendizagem e ensino. Cruz das Almas: Editora UFRB, 2020.
- ANJOS, F. A. The intrinsic relationship between belief and attitude: a qualitative study with some Brazilian undergraduate students of English. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v. 6, n. 2, p. 391- 404, Jul-Dez, 2020.
- ANZALDÚA, G. **Como Domar Uma Língua Selvagem**. Traduzido por PINTO, J. P.; SANTOS, K. C.; VERAS, V. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa, nº 39, p. 297-309, 2009.
- ASSIS-PETTERSON, A.A.; COX, M.I.P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópio**, v 5, n. 1, jan/mai. 2007.
- ASSIS-PETERSON, A.A.; SILVA, E. M. N. Alunos à margem das aulas de inglês: por uma prática inclusiva. *In*: LIMA, D. C. **Ensino e Aprendizagem de língua inglesa**: conversa com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 93-106.
- BATISTA, D. M. L. Princípios de Metodologias Decoloniais em Letras e Linguística. **SIELLI**, [S.l.] v 1, n 1, maio. 2020. (Anais). Disponível em: <https://bit.ly/3Dtlw2>. Acesso em: 30 set 2021.
- BABOSA, M.; BRUN, M. Learning narratives of pre-service English teachers: experiences

and beliefs in the teaching-learning process. In: LIMA, D. C. **EFL Teaching and Learning: a diversity of perspectives**. São Paulo: Parábola, 2021, p. 29-54.

BARCELOS, A. M. F. **A Cultura de aprende língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. 1995. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada) - IEL, Unicamp, Campinas, 1995.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 15-42.

BARCELOS, A.M.F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BARCELOS, A.M.F. Researching beliefs about sla: a critical review. In: Kalaja, P.; Barcelos A.M. F (ed.). **Beliefs about SLA: New research approaches**. Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands, 2008, 7–33.

BARCELOS, A. M. F. Lugares (im) possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, D. C. (org) **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. Beliefs in Second Language Acquisition: Teacher. In: CHAPELLE, C. A. **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2013.

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

BLOCK, D. Student and teacher metaphor for language learning. In: R, R. (org.), **Towards a new decade (ELT): Novenes Jornades Pedagògiques per a l'ensenyament de l'Anglès** Barcelona: ICE, 1990, p. 30-42.

BORDONS, M.; GÓMEZ, I. Towards a single language in Science? A Spanish view. **Serials**, Vol. 17, No. 2, p. 189-195, 2004.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what teacher think, know, believe and do. **Language Teacher**, Cambridge, v. 36, p. 81-109, 2003.

BORGES, T. D.; LAGO, S. N. A. Para se aprender inglês, é preciso que o aluno tenha paixão pelo idioma: Em que acredita um aluno iniciante do curso de Letras (Inglês)? In: VII Congresso Internacional da ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística), 2009, João Pessoa - PB. **Anais do VII Congresso Internacional da ABRALIN**. João Pessoa - PB: Idéia Editora Ltda., v. 1. p. 2845- 2850, 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOURDIEU, P. The economics of linguistic exchanges. In: **Social Science Information**, n16, v6, p. 645-668, 1977.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília,

DF: Senado Federal, 2016. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1, 17 fev 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica, 2019**.

CHUN, S. Y. (2014). EFL learners' beliefs about native and non-native English-speaking teachers: perceived strengths, weaknesses, and preferences. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, 35(6), 563–579. doi:10.1080/01434632.2014.889141

COGO, A; DEWEY, M. **Analyzing English as a Lingua Franca: A Corpus-driven Investigation**. Londres: Bloomsbury, 2012.

COSTA LEITE, P.M.C; OLIVEIRA, A.N.C; COURA; F. de A. Inglês como língua franca: o mito da natividade e as implicações pedagógicas para o ensino/aprendizagem da língua inglesa. **Revista Trem de Letras**, Minas Gerais, v. 7, n 1, p. 1-18, 22 de dez. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3iIHZFx>. Acesso em: 7 out 2021.

CRESWELL, J.W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

CRUZ, G. F. da. Inglês como Língua Global: Reflexões sobre o Ensino Aprendizagem. **Fólio - Revista de Letras**, [S.I.], v. 8, n. 1, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3DlpsHf>. Acesso em: 7 out 2021.

CRUZ, D. T. Linguistic Imperialism: language changes and the influence of English on contemporary Brazilian Portuguese. In: LIMA, D. C. (ed). **EFL Teaching and Learning: a diversity of perspectives**. São Paulo: Parábola, 2021, p. 149-169.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar, 2002.

DUBOC, A. P. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. jan/jun, 2019.

DUBOC, A. P.; SIQUEIRA, S. ‘ELF feito no Brasil’: Expanding theoretical notions, reframing educational policies. **Status Quaestionis**, v. 2, n. 19, p. 297-331, 2020.

FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EdUFBA, 2008.

- FAUAZE, S. Self-directedness applied by college foreign language learners. *In*: LIMA, D. C. **EFL Teaching and Learning**: a diversity of perspectives. São Paulo: Parábola, 2021, p. 65-84.
- FIORIN, J. L. José Luiz Fiorin fala da polêmica sobre o livro didático “Por uma Vida Melhor”. Entrevista concedida a Edson Granetto. **Canal UNIVESP**, 2011. 1 vídeo (16min10s). Disponível em: <https://bit.ly/3BovV3K>. Acesso em: 24 set 2021.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Trad. Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986. *E-book*.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987. *E-book*.
- GARDNER, R.C. **Social Psychology and second language learning**: the role of attitudes and motivation. Edward Arnold: 1985.
- GRADDOL, D. **English next**: Why global English may mean the end of “English as a foreign language”. United Kingdom: British Council. 2006.
- GRIGOLETT, M. Ideologia e processos identitários: o simbólico em questão. FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. *Linguística Aplicada & contemporaneidade*. Pontes, 2005, p. 53-64.
- HOGAN, Michael J. **The Marshall Plan**: America, Britain, and the Reconstruction of Western Europe, 1947-1952. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- HOLLIDAY, A. Native speakerism. **ELT Journal**, [S.l.], v. 60, n. 4, p. 385-387, out. 2006 Disponível em: <https://doi.org/10.1093/elt/ccl030>. Acesso em: 7 out 2021.
- hooks, b. **Ensinando a Transgredir**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2021.
- JENKINS, J. **Phonology of English as an International Language**. Oxford; Oxford University Press, 2000.
- JENKINS, J. ELF and Identity. *In*: JENKINS, J. **English as a lingua franca**: attitude and identity. Oxford: Oxford University Press, 2007, p. 190-226.
- JENKINS, J. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. **World Englishes**, v. 8, n. 2, p. 200-207, 2009.
- JOHNSON, D. M. **Approaches to research in second language learning**. New York: Longman, 1992.
- JORDÃO, C. M. Southern epistemologies, decolonization, English as a Lingua Franca: ingredients to an effective Applied Linguistics potion. **Waseda Working Papers in ELF**, v. 8, p. 189-195, 2019.
- KRACHU, B. Standards, codification and sociolinguistic realism: English language in the outer circle. *In*: QUIRK, R.; WIDOWSON, H. (Eds.). **English in the world**: Teaching and learning the language and literatures. Cambridge: Cambridge University Press. 1985, p.11-36.
- KUDIESS, E. As crenças e o sistema de crenças do professor de inglês no sul do Brasil: sistema, origem e mudanças. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 39-96, 2005.

- LACOSTE, Y. (Org.). **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola, 2005.
- LADEIA, R.T de L.G.; SOUZA, E.M. de F. Fundamentos teóricos e práticos para o ensino de gramática normativa. *In*: LIMA, D. C. (org). **Educação e Prática Social**: novas perspectivas e múltiplas linguagens. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2023.
- LEFFA, V. J. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. *In*: LIMA, D. C. (org). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009, p. 113-123.
- LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de. (org). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- LEVIS, J.; SONSAAT S.; LINK, S. Students' beliefs towards native vs. nonnative pronunciation teachers. *In*: **Native and Non-Native Teachers in English Language Classrooms**, 2017, p. 195-227.
- LIMA, D. C. (org). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**: Conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- LIMA, D. C. (org). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- LIMA, D. C. Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: os caminhos por onde andei. *In* ANJOS, Flavius Almeida dos (org). **Língua Inglesa em Foco**: experiências de aprendizagem e ensino. Cruz das Almas: Editora UFRB, 2020.
- MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Desinventing and Reconstituting Languages. *In*: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed.). **Desinventing and reconstructing languages**. USA: Multilingual Matters, 2007. p. 1-41. *E-book*.
- MICCOLI, L. O Ensino na escola pública pode funcionar, desde que... *In*: LIMA, D. C. (org). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- MILROY, J. The ideology of standard language. Separata de: LLAMAS, C; MULLANY, L; STOCKWELL, P. (Ed.). **The Routledge Companion to Sociolinguistic**. London: Routledge, 2006. p. 133- 139. *E-book*. Disponível em: <https://bit.ly/3uTTZJ7>. Acesso em: 7 out 2021.
- MOITA LOPES, L.P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A**, v. 10, nº 2, p. 329-338, 1994.
- MOITA LOPES, L.P. da. A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública. *In*: MOITA LOPES, L.P. da. (org). **Oficina de Linguística Aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MOLINARI, F. M.; MONTEIRO, D. C. A influência das crenças para a aquisição da autonomia dos alunos na aprendizagem de língua inglesa no Ensino Médio. **Estudos Linguísticos**, v. 51, n. 3, p. 1137-1152, 2022.
- MOZZILLO, I. O mito da pureza linguística confrontado pelo conceito de code-switching. *In*: **GT – Plurilinguismo e Contato Linguístico**. Anais do CELSUL. 2008.

NDEBELE, N. S. *The English Language and Social Change in South Africa*. Separata de: **Rediscovery of the Ordinary: Essays on South African Literature and Culture**. Reissued (1st edition). South Africa: University of Kwazulu Natal Press, 2006. p. 101-123. *E-book*. Disponível em: <https://bit.ly/3oJ5q5G>. Acesso em: 7 out 2021.

NEVES, G. de A. Crenças socioculturais de alunos e suas influências no processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa. In: VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2004, São Paulo. VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada: **Programa e Resumos**, v. 1., 2004.

NYE, Joseph S. **The Paradox of American Power: Why the World's Only Superpower Can't Go It Alone**. New York, Oxford University Press, 2002.

NYE, Joseph S. **Soft Power: The Means to Success in World Politics**. New York, Public Affairs, 2004.

OLIVEIRA, D. V. B. **Imperialismo Linguístico e o professor Brasileiro de inglês: desatando nós, apontando caminhos**. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3aj4XP4>. Acesso em: 30 set 2021.

OLIVEIRA, I. B. de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de Língua Estrangeira para Jovens e Adultos na Escola Pública. In: LIMA, D. C. **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com Especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 21-30.

PAIVA, V.L.M. de O. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Ensino e Aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 31-38.

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

PAJARES, M.F. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n.3, p. 307-332, 1992

PENNYCOOK, A. The myth of English as an international language. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed.). **Desinventing and reconstructing languages**. USA: Multilingual Matters, 2007. p. 90-115. *E-book*.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. Reissued. London-New York: Routledge, 2017. *E-book*. Disponível em: <https://bit.ly/3Amhj3z>. Acesso em: 7 out 2021.

PESSOA, R. R.; HOELZLE, M. J. Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 56, n. 3, p. 781-800, 2018.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009, p. 73-117.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: Linguagem, identidade e a questão**

ética. São Paulo: Parábola, 2003.

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

RAJAGOPALAN, K. The Identity of “World English”. In: GONÇALVES, G.R. *et al* (org.). **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009. p. 97-107. *E-book*. Disponível em: <https://bit.ly/3BmHoAV>. Acesso em: 7 out 2021.

RAJAGOPALAN, K. O Inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. (Org.) **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009.

RAJAGOPALAN, K. Vencer barreiras e emergir das diversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. LIMA, D. C. (org). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 55-66.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística de seu país. In: CORREIA, D. **Política Linguística e Ensino de Língua**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 73-82.

RAJAGOPALAN, K. Prefácio. In: ANJOS, F. A. **Desestrangeirizar a Língua Inglesa: Um esboço da política linguística**. Cruz das Almas: Editora UFRB, 2019, p. 11-14.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J (ed.). **Handbook of research on teacher education**. New York: MacMillan, 1996

RODRIGUES, L. da R. **Soft power e economia criativa: a indústria cinematográfica como instrumento de poder brando**. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Relações Internacionais). Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

ROKEACH, M. A theory of organization and change within value-attitude systems. **Journal of Social Issues**, v 24, n 1, p.13–33. 1968.

ROSA, G. da C. **Inglês como língua franca sob um olhar crítico e decolonial**. Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2021

ROSA, G.da C.; DUBOC, A. P.; SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como Língua Franca (ILF) em campo: reflexos e refrações na BNCC. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 41, n.1 p. 01-25, jan./mar. 2023

SANTOS JORGE, M.L. dos. Preconceito contra o ensino de Língua Estrangeira na Rede Pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com Especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 161-168.

SCHEYERL, D. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 37-56.

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

SCHWANDT, T.A. Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. (Orgs.) **The Landscape of Qualitative Research: Theories and issues**. Ca: Thousand Oaks: Sage Publications, 1998

SHIBASAKI, S. S. S.; LIMA, D. C. Repensando crenças de alunos no processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, D. C.. (org). **Educação e Prática Social: novas perspectivas e múltiplas linguagens**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2023. p. 187-201.

SHIBATA, N. (2019). The impact of students' beliefs about English language learning on out-of-class learning. **Relay Journal**, 2 (1), 122-136.

SILVA, K. A. "Só é possível aprender inglês na escola de idiomas!": um repasso histórico dos trabalhos realizados no contexto brasileiro. In: VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2004, São Paulo. VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada: **Programa e Resumos**, v. 1. p. 97-97, 2004.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. 2005. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/308fSt9>. Acesso em: 06 out 2021.

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto Brasileiro. **Linguagem & Ensino**, São Paulo, v.10, n.1, p.235-271, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2YsielR>. Acesso em: 06 out 2021.

SIQUEIRA, S. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica**. Tese (Doutorado em Letras e Linguística), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2008.

SIQUEIRA, D. S. P. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 311- 353.

SIQUEIRA, S. Inglês como Língua Internacional: por uma pedagogia intercultural crítica (English as an International Language: for a critical intercultural pedagogy). **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 52, 2015.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como Língua Franca Não é Zona Neutra, é Zona Transcultural de Poder: Por Uma Descolonização de Concepções, Práticas e Atitudes. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 19, n. 44, 2018.

SIQUEIRA, D.S.P. English as a Lingua Franca and Teachers Education: Critical Educators for an Intercultural World. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **EFL Teaching and Learning: A diversity of Perspectives**. São Paulo: Parábola, 2021.

SPAWA, C. M. C.; HASSAN, F. "I doesn't know English": Beliefs and Practices in the Teaching of Speaking in ESL Classroom. **Social sciences & humanities**. *Pertanika J. Soc. Sci. & Hum.* 21 (2): 449 - 460 (2013).

TELLES, J. A. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Vol. 5, No. 2, p. 91-116, 2002.

UR, P. English as a lingua franca: a teacher's perspective. **Cadernos de Letras**, Rio de Janeiro: UFRJ, n. 27, p. 1-8, 2010.

VASCONCELOS, Y. L.; YOSHITAKI, M.; FRANÇA, S. M de; SILVA; G. F. da. Método de Estudo de Caso como Estratégia de Ensino, Pesquisa e Extensão. **UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 49-59, 2015.

VENTURA, M.M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SOCERJ**, v.20, n.5, p.383-386, 2007.

VICTORI, M. LOCKHART, W. Enhancing metacognition in self-directed language learning. **System**, v. 23, n. 2, p. 223-224, 1995.

WALESKO, A. M. H. **Formação Inicial e o Mito do "Falante Nativo"**: Construções identitárias de professores de inglês em uma comunidade de prática. 2019. Tese (Doutorado em Letras) - Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3CYMcN8>. Acesso em: 30 set 2021.

WALSH, C. Interculturality and decoloniality. In: MIGNOLO, W.; WALSH, C. E. **On Decoloniality: concepts, analytics, praxis**. Durham, NC: Duke University Press, 2018, p. 57-80.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching**: beliefs, decision-making, and classroom practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WOODS, D. The Social Construction of Beliefs in the Language Classroom. In: Kalaja, P.; A. Barcelos (eds). **New Approaches to Research on Beliefs about SLA**. Amsterdam: Kluwer, 2003.

ZAIDAN, J. C. S. M. **Por um inglês menor**: a desterritorialização da grande língua. 2013. 222 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1620800>. Acesso em: 8 mai. 2023.

ANEXO 1

Questionário – Pesquisa

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa intitulada "O mito do falante nativo de língua inglesa e a hegemonia dos EUA: Impactos no Processo de Aprendizagem" empreendida pela aluna Bianca Almeida Vivas dos Santos e orientada pelo Prof. Dr. Flavius Almeida dos Anjos, vinculados ao curso de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, no município de Vitória da Conquista - BA.

A pesquisa tem por objetivo principal entender porque estudantes possuem tanta dificuldade em aprender inglês nas escolas e qual o papel da cultura estadunidense nessa dificuldade. Esta pesquisa se faz importante para entender o impacto que os mitos e crenças acerca do sotaque estadunidense no processo de aprendizagem de inglês e sua relação com a hegemonia dos EUA no cenário global.

Esse documento possui todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta assinar essa declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com a responsável pela pesquisa.

Para participar da pesquisa você terá que responder a um questionário contendo algumas perguntas sobre sua escola, suas aulas de inglês e sua relação com a Língua Inglesa e a cultura de países que falam inglês, em que o tempo médio de resposta é inferior a trinta minutos. Os dados de pesquisa serão compilados e interpretados de forma quantitativa (com geração de gráficos) e qualitativas (analisando e interpretando as respostas). Tais resultados servirão como base para a Dissertação da pesquisadora, bem como artigos e apresentações em congressos e demais eventos acadêmicos.

Você terá que concordar que suas respostas possam ser analisadas pela pesquisadora. Ressalta-se que esta pesquisa não apresenta risco mínimo à saúde, bem como nenhum dano moral. Uma vez que a pesquisa será realizada de forma totalmente online, através do

preenchimento deste questionário eletrônico, o risco que você poderá correr será o de se entediar ao responder as perguntas, no entanto, você poderá parar ou dar uma pausa sempre que necessário. Todos os procedimentos para a garantia da confidencialidade aos participantes serão observados, incluindo sigilo absoluto dos dados coletados em que, em nenhuma hipótese, seus dados pessoais (nome e e-mail), serão divulgados. Seus dados só serão acessados pela pesquisadora, no entanto, o risco que você pode correr ao realizar a pesquisa é de ser identificado mesmo com todos os cuidados de sigilo adotados. Além disso, pode ser que se sinta desconfortável ao responder alguma pergunta. No entanto, é possível sempre marcar a opção "prefiro não responder" (em questões de múltipla escolha) ou escrever a frase "prefiro não responder" (em questões discursivas). Em outras palavras, não existe a obrigação de responder a qualquer das perguntas do questionário.

Um benefício que você pode ter com essa pesquisa é entender, através de reflexões próprias, quais são as suas dificuldades ao aprender a língua inglesa e porque elas existem. Para a sociedade, com essa pesquisa, será possível compreender melhor os obstáculos enfrentados no aprendizado do idioma, se isso possui alguma relação com a expansão no âmbito cultural e geopolítico de países como os EUA e como será possível enfrentar essa realidade.

Não haverá nenhum custo a você relacionado a este estudo, bem como não haverá remuneração, pagamento ou recompensa pela sua participação, sendo ela totalmente livre.

Se diante dessas explicações você acha que está suficientemente informado(a) a respeito da pesquisa que será realizada e concorda de livre e espontânea vontade em participar da pesquisa coloque seu nome e e-mail no local indicado.

Este termo também está disponível para baixar, caso seja necessário sanar algumas dúvidas sobre o processo da pesquisa.

Nestes termos, agradecemos a colaboração.

Bianca Almeida Vivas dos Santos

Prof. Dr. Flavius Almeida dos Anjos

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

E-mail: biancahvivas@gmail.com

Telefone: (77) 988674949

Para baixar este TALE em formato PDF, clique no link abaixo:

TALE

* Indicates required question

1. E-mail *

2. Você concorda com o termo acima? *

PARTE 1 - INFORMAÇÕES PESSOAIS

Neste momento, você irá responder algumas perguntas relacionadas a sua idade, escola em que estuda, série que está cursando, etc.

3. Quantos anos você tem? *

Caso não deseje responder a esta pergunta, escreva *prefiro não responder* no espaço abaixo.

4. Qual série escolar está cursando atualmente? *

Caso não deseje responder a esta pergunta, escreva *prefiro não responder* no espaço abaixo

5. Você estuda em escola *

Pública

Privada

Prefiro não responder

6. Você estuda em qual cidade: *

7. Você faz ou já fez curso de inglês? *

8. Se *sim*, por quantos anos fez curso de inglês?

Caso não deseje responder a esta pergunta, escreva *prefiro não responder* no espaço abaixo

9. Você gosta de estudar inglês? *

PARTE 2 - QUESTIONÁRIO

Esta seção diz respeito a perguntas pessoais. Não existem respostas certas ou erradas, bem como você não será julgado (a) pelas respostas que apresentar. Algumas respostas parecerão repetitivas, mas suas respostas são essenciais para os resultados desta pesquisa.

10. Você acredita que consegue aprender inglês na escola? *

Sim Não Prefiro não responder

11. Explique os motivos da sua resposta à pergunta anterior *

Caso não deseje responder a esta pergunta, escreva *prefiro não responder* no espaço abaixo

12. Você acredita que aprenderia melhor a língua inglesa com um professor norte-americano ou Brasileiro?

Brasileiro Norte-americano Não faz diferença Other:

13. Quais os motivos da sua resposta à pergunta anterior?

14. Você acredita que falantes não nativos podem ensinar inglês tão bem quanto falantes nativos? Por quê?

15. Você se sentiria mais confortável aprendendo inglês com um Norte-Americano ou com um Brasileiro?

Norte-americano Brasileiro Não faz diferença Other:

16. Explique os motivos da sua resposta à pergunta anterior.

17. Você aprenderia melhor se seu professor fosse falante nativo de inglês? Justifique sua resposta.

18. Você utiliza a língua inglesa em sala de aula? *

Sim Não Other:

19. Se sim, como se sente usando a língua inglesa em sala de aula?
(se não utilizara língua inglesa em sala de aula, responda "não utilizo a língua inglesa em sala de aula").
20. Se não, como se sentiria usando a língua inglesa em sala de aula?
(se utilizar a língua inglesa em sala de aula, responda "utilizo a língua inglesa em sala de aula").
21. Você acredita que exista alguma crença sua que te impeça de aprender inglês? Justifique sua resposta.

FALANTE NATIVO E FALANTE NÃO-NATIVO

Esta seção diz respeito a perguntas pessoais. Não existem respostas certas ou erradas, bem como você não será julgado (a) pelas respostas que apresentar. Algumas respostas parecerão repetitivas, mas suas respostas são essenciais para os resultados desta pesquisa.

22. Qual a sua visão sobre o falante nativo de língua inglesa (o norte Americano)?
23. Como você se sente ou se sentiria falando inglês com um norte-americano? Justifique sua resposta.
24. Você acredita que há pessoas que falam melhor a língua inglesa?
- Sim Não Não sei Other:
25. Quem você acredita que fale melhor a língua inglesa? Justifique sua resposta.
26. Você acredita que os Norte-Americanos são os melhores falantes da língua inglesa?
- Não Sim Other:

27. Quais os motivos da sua resposta à pergunta anterior? _____

28. Você acredita que o inglês falado nos Estados Unidos é melhor do que aquele falado em outras regiões do mundo?

SIM NÃO OTHER

29. Justifique a sua resposta anterior

30. Você acredita que a pronúncia de um falante nativo deve ser o principal objetivo no aprendizado de inglês? Por quê?

FLUÊNCIA E SOTAQUE

Esta seção diz respeito a perguntas pessoais. Não existem respostas certas ou erradas, bem como você não será julgado (a) pelas respostas que apresentar. Algumas respostas parecerão repetitivas, mas suas respostas são essenciais para os resultados desta pesquisa.

31. Você acredita ser fluente em inglês? *

Sim Não Não sei

Prefiro não responder

32. Qual o motivo da sua resposta anterior?

33. Na sua opinião, por que você ainda não é fluente em inglês? Justifique sua resposta.

34. Você gostaria de falar inglês igual a alguém? Quem? Justifique sua resposta.

35. Marque a alternativa que você acredita ser verdade:

Para ser fluente em inglês, preciso falar como um nativo, com um Americano ou inglês.

Se eu não falar exatamente como um nativo, eu não falo bem o suficiente

Eu posso falar inglês do jeito que eu quiser e conseguir, sem precisar imitar ninguém

Prefiro não responder

36. Você já sentiu pressão para falar inglês como um nativo?

Sim Não Não sei

Prefiro não responder

37. De onde acha que essa ideia veio?

Sim Não Não sei

Prefiro não responder

38. Você acha que é importante aprender o sotaque de um falante nativo de inglês?

Sim Não Não sei

Prefiro não responder

39. Justique sua resposta anterior.

40. Quando você vê ou ouve um falante nativo, o que pensa sobre o seu próprio nível de inglês?

41. Quando vê ou ouve um falante nativo você se sente:

mais confiante mais inseguro Other:

42. Justifique sua resposta anterior.

43. Em suas interações em inglês, você prefere falar com nativos ou com outros alunos que também estão aprendendo?

- Com nativos
- Com outros alunos que também estão aprendendo
- Eu não interajo em inglês
- Other:

44. Justifique sua resposta anterior.

QUESTÕES E VISÕES CULTURAIS

Esta seção diz respeito a perguntas pessoais. Não existem respostas certas ou erradas, bem como você não será julgado (a) pelas respostas que apresentar. Algumas respostas parecerão repetitivas, mas suas respostas são essenciais para os resultados desta pesquisa.

45. Você acredita que as músicas ou os filmes norte Americanos influenciam/estimulam você a aprender inglês? Por que?

46. Qual modelo de inglês (britânico, americano, indiano, sul-africano, australiano, etc.) você tem interesse em aprender e por quê?

47. Qual dessas alternativas você atribuiria aos falantes de língua inglesa (os norte Americanos):

- A.São modernos
- B.São superiores
- C.São pessoas como nós
- D.São mais inteligentes e avançados

48. Você acha o inglês norte Americano:

- A. Difícil
- B. Bonito
- C. Estranho
- D. Complicado
- E. Fácil

ESTAMOS ACABANDO...

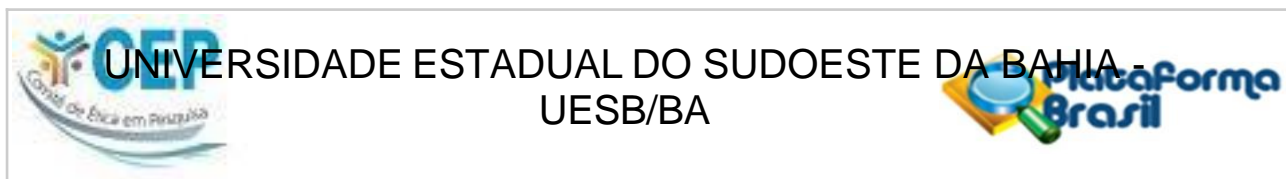
Esta seção diz respeito a perguntas pessoais. Não existem respostas certas ou erradas, bem como você não será julgado (a) pelas respostas que apresentar. Algumas respostas parecerão repetitivas, mas suas respostas são essenciais para os resultados desta pesquisa.

- 49. Você acredita que a sua visão sobre a língua inglesa te ajuda ou prejudica a aprender o idioma?
- 50. Você acredita que a pronúncia de um falante nativo deve ser o principal objetivo no aprendizado de inglês? Por quê?
- 51. Como você se sente ao falar em inglês perto de professores e colegas?
- 52. Como a ideia de "sotaque perfeito" impacta sua motivação para aprender inglês?

This content is neither created nor endorsed by Google.

GoogleForms

ANEXO 2



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O MITO DO FALANTE NATIVO DE LÍNGUA INGLESA E A HEGEMONIA DOS EUA: IMPACTOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Pesquisador: BIANCA ALMEIDA VIVAS DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67385223.5.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.014.770

Apresentação do Projeto:

Segundo as pesquisadoras: “O brincar, seja ele livre ou dirigido, pode vir a ser uma linha de fuga para a potência criadora do imaginário infantil ao desterritorializar os territórios existências nas práticas pedagógicas das professoras da creche. O estudo intitulado “O brincar na creche do município de macaúbas: cartografando os indícios de uma experiência devir-criança que potencializa o imaginário infantil”, integrante da linha de pesquisa Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB, apresenta como objetivo geral compreender como acontece o brincar das crianças de uma creche do município de Macaúbas e quais os indícios de uma prática docente que potencialize o imaginário infantil. Uma pesquisa pós-qualitativa com abordagem e inspiração cartográfica, apoiada na filosofia da diferença. As técnicas e dispositivos de pesquisas são: Ateliê, a partir de experiências de leitura

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)

Bairro: Jequiezinho

CEP: 45.206-510

UF: BA

Município: JEQUIE

Telefone: (73)3528-9727

Fax: (73)3525-6683

E-mail: cepjq@uesb.edu.br

de obras de arte, e entrevista semiestruturada com as professoras participantes. O tema abordado na pesquisa pode contribuir para uma prática centrada na criança com possibilidade do brincar ser visto como uma potência criadora para o imaginário infantil.”

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Cartografar como acontece o brincar das crianças de uma creche do município de Macaúbas, a fim de compreender quais os indícios de uma prática docente que potencialize o imaginário infantil. Objetivo Secundário:

- Cartografar como o brincar está inserido nas práticas pedagógicas das professoras da creche do município de Macaúbas.
- Descrever os sentidos dessas experiências lúdicas para professoras e quais seus indícios de uma prática docente que potencialize o imaginário infantil;
- Discutir como o brincar vem sendo potencializado na prática das professoras como possibilidade para o desenvolvimento do imaginário infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Segundo a pesquisadora, “A referida pesquisa oferece risco mínimo, pois será garantida as participantes a liberdade de aceitarem ou não de participarem; bem como, o direito de retirarem-se a qualquer momento. Esclarece-se que o perfil da pesquisa não deixa margem para constrangimento e todas as ações (Ateliê da pesquisa e a entrevista com professoras de forma individual) serão agendados previamente, de modo a garantir a máxima naturalidade e clima leve e acolhedor durante as mesmas. Vale ainda enfatizar que a participação é voluntária e, em hipótese alguma, os nomes dos envolvidos serão revelados; os nomes reais serão substituídos por nomes fictícios, nomes de obras de arte ou brincadeiras da cultura local, garantindo assim o anonimato das participantes.”

Benefícios: Segundo a pesquisadora: “Relevância profissional; Melhoramento da prática pedagógica com crianças da primeira etapa da Educação Básica/creche; Inicialmente como benefício podemos pontuar o desenvolvimento profissional, pois uma vez que se discute a prática, com levantamento de dados, o fato de suscitar os questionamentos acerca do brincar geram a reflexão do tema e a possibilidade de direcionar um novo olhar em torno do respectivo objeto de estudo, de modo a inovar e melhorar meu próprio desempenho tanto como formação humana, bem como, no campo profissional; Em uma segunda reflexão, essa pesquisa contribuirá para o campo de produção do

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)

Bairro: Jequiezinho

CEP: 45.206-510

UF: BA

Município: JEQUIE

Telefone: (73)3528-9727

Fax: (73)3525-6683

E-mail: cepjq@uesb.edu.br

conhecimento científico educacional, mais precisamente no tocante as práticas educacionais voltadas para a importância do brincar nas instituições infantis tanto para as docentes que dela participarem como também para toda comunidade científica.”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes termos:

- 1) PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2071397.pdf - postado em 01/04/2023 13:48:46
- 2) brochuradetalhado.pdf - postado em 01/04/2023 13:48:20
- 3) tale2.pdf - postado em 01/04/2023 13:44:08
- 4) tcle2.pdf - postado em 01/04/2023 13:42:27
- 5) brochura.pdf - postado em 10/03/2023 14:29:36
- 6) termocompromisso.pdf - postado em 05/02/2023 20:43:36
- 7) folha_de_rosto.pdf - postado em 03/02/2023 13:04:49
- 8) Roteiro_Entrevista_Professor.pdf - postado em 03/02/2023 12:56:48
- 9) Roteiro_Entrevista_Estudantes.pdf - postado em 03/02/2023 12:56:08
- 10) Termo_uso_de_imagens.docx - postado em 31/01/2023 11:23:46

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa não apresenta pendências éticas.

A pesquisadora deverá se atentar para a seguinte solicitação:

- 1) Relatórios:

Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)

Bairro: Jequiezinho

CEP: 45.206-510

UF: BA

Município: JEQUIE

Telefone: (73)3528-9727

Fax: (73)3525-6683

E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB autorizou a liberação do parecer do relator por ad referendum.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	esclarecimento.pdf	20/04/2023 23:24:30	Karla Rocha Pithon	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2071397.pdf	01/04/2023 13:48:46		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	brochuradetalhado.pdf	01/04/2023 13:48:20	BIANCA ALMEIDA VIVAS DOS	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)

Bairro: Jequiezinho

CEP: 45.206-510

UF: BA

Município: JEQUIE

Telefone: (73)3528-9727

Fax: (73)3525-6683

E-mail: cepjq@uesb.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 6.014.770

Investigador	brochuradetalhado.pdf	01/04/2023 13:48:20	BIANCA ALMEIDA VIVAS DOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tale2.pdf	01/04/2023 13:44:08	BIANCA ALMEIDA VIVAS DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle2.pdf	01/04/2023 13:42:27	BIANCA ALMEIDA VIVAS DOS SANTOS	Aceito
Brochura Pesquisa	brochura.pdf	10/03/2023 14:29:36	BIANCA ALMEIDA VIVAS DOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termocompromisso.pdf	05/02/2023 20:43:36	BIANCA ALMEIDA VIVAS DOS	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	03/02/2023 13:04:49	BIANCA ALMEIDA VIVAS DOS	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista_Professor.pdf	03/02/2023 12:56:48	BIANCA ALMEIDA VIVAS DOS	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista_Estudantes.pdf	03/02/2023 12:56:08	BIANCA ALMEIDA VIVAS DOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_uso_de_imagens.docx	31/01/2023 11:23:46	BIANCA ALMEIDA VIVAS DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 21 de Abril de 2023

Assinado por:

Leandra Eugenia Gomes de Oliveira (Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)

Bairro: Jequezinho

CEP: 45.206-510

UF: BA

Município: JEQUIE

Telefone: (73)3528-9727

Fax: (73)3525-6683

E-mail: cepjq@uesb.edu.br

ANEXO 3

Quantos anos você tem?	Qual série escolar está cursando atualmente?
	16 2ª série do Ensino Médio
16 anos	2ª série do Ensino Médio
	17 2ª série do Ensino Médio
	17 2ª série do Ensino Médio
	19 2ª série do Ensino Médio
	21 2ª série do Ensino Médio
14 anos	8º ano
16 anos	2ª série do Ensino Médio
	17 2ª série do Ensino Médio
	14 8º ano
16 anos	2ª série do Ensino Médio
	16 2ª série do Ensino Médio
	16 2ª série do Ensino Médio
	17 2ª série do Ensino Médio
	17 2ª série do Ensino Médio
	17 2ª série do Ensino Médio
	17 2ª série do Ensino Médio
	18 2ª série do Ensino Médio
	16 2ª série do Ensino Médio

Você estuda em escola	Você estuda em qual cidade:	Você faz ou já fez curso de ir
Pública	Cândido Sales	Não
Pública	Cândido Sales	Não
Pública	Vitória da Conquista	Não
Pública	Lagoa Grande	Não
Pública	Cândido Sales	Não
Pública	Cândido Sales	Não
Pública	Vitória da Conquista	Não
Pública	Lagoa grande	Não
Pública	Município de Candido Sales	Não
Pública	Vitória da Conquista	Não
Pública	Cândido Sales	Não
Pública	Cândido Sales	Não
Pública	Cândido Sales	Não
Pública	Cândido Sales	Não
Pública	Cândido Sales	Não
Pública	Cândido Sales	Não
Pública	Lagoa grande	Não
Pública	Lagoa grande/cândido Sales	Não

Se sim, por quantos anos fez curso de inglês?	Você gosta de estudar inglês?
	Sim
	Sim
	Não
Prefiro não responder	Não
Nunca fiz curso de inglês	Não
Nenhum	Sim
não fiz curso	Sim
Prefiro não responder	Não
Prefiro não responder	Sim
	Sim
	Sim
	Sim
Prefiro não responder	Não
	Não
Eu não fiz curso de inglês	Sim
Prefiro não responder	Não
Não	Sim
Prefiro não responder	Não

Você acredita que consegue aprender inglês na escola? Explique os motivos da sua resposta à pergunta anterior.

Sim	Prefiro não responder
Não	Acho que pra aprender Inglês tem que ter outros re
Não	São todos os anos repetindo quase o mesmo assu
Não	Prefiro n responder
Não	Pq eu n sou muito boa em inglês
Sim	Prefiro não responder
Sim	acredito que consigo aprender sim, mas também d
Sim	Se a pessoa se dedicar bastante sim
Sim	Prefiro não responder
Sim	Acho que a escola consegue pelo menos nos ensin
Sim	Com dedicação e atenção de ambas as partes(alu
Não	Não é focado em partes importantes como a pron
Sim	Eu acredito,pois com esforço você consegue tudo!
Não	Não tenho paciência
Sim	Sim, pois é só nós nos esforçarmos mais pra ter um bo
Não	Prefiro não responder
Sim	Ser os alunos prestar atenção na aula eles aprende
Não	Prefiro não responder

Você acredita que aprenderia melhor a língua inglesa? Quais os motivos da sua resposta à pergunta anterior?

Não faz diferença	prefiro não responder
Brasileiro	Pois os professores Brasileiros também tem a capacidade
Tanto faz	O importante é saber ensinar
Não faz diferença	Todos explicam com clareza
Brasileiro	O professor tendo paciência comigo acho que eu consigo
Não faz diferença	Sei lá
Norte-americano	são fluentes e podem explicar melhor
Brasileiro	Porque um professor brasileiro na minha opinião explica
Não faz diferença	Para mim não faz diferença ter um professor brasileiro
Não faz diferença	Acho que um professor Norte americano ou um professor brasileiro
Não faz diferença	Ambos são capacitados.
Não sei	Não sei distinguir a diferença entre eles, pois não tenho experiência
Não faz diferença	Eu acho que não tem diferença, porque se você preferir um professor brasileiro
Não faz diferença	Nenhum
Não faz diferença	Não depende de professor para aprender o aluno pode aprender sozinho
Brasileiro	Pq ele pode explicar melhor
Brasileiro	Por que o professor português já ia traduzido as palavras
Não faz diferença	Prefiro não responder

Você acredita que falantes não nativos podem ensinar inglês? Você se sentiria mais confortável aprendendo inglês com eles?	
prefiro não responder	Brazileiro
Sim pois acredito que eles tem capacidade pra isso	Brazileiro
Sim, se eles procuram saber aprender vão saber ensinar	Não faz diferença
Não sei	Brazileiro
Eu acho que falante não nativo consegue dar ensino	Brazileiro
Porque eles tem oportunidades	Brazileiro
sim, se tiverem um bom ensino e serem fluentes com o idioma	Brazileiro
Não sei	Brazileiro
Sim, falantes nativos podem ensinar inglês tao bem	Brazileiro
Pela interação	Brazileiro
Sim. Inglês não é um idioma difícil, com certo esforço	Não faz diferença
Sim, pois isso não se baseia apenas em nacionalidade	Brazileiro
Na minha opinião poderia sim !! Se eles estudassem	Brazileiro
Porque sim	Brazileiro
Sim, nativos podem ensinar bem, pois entendem a cultura	Brazileiro
Não sei kkkk	Brazileiro
Se eu acho melhor uma pessoa que fala português	Brazileiro
Não sei	Não faz diferença

Explique os motivos da sua resposta à pergunta an Você aprenderia melhor se seu professor fosse fal

por que pessoas brasileiras são melhores para exp acho que sim

Me sentiria mais confortável com um professor bra Sim, pois ele já era especializado nesse recurso da

Não tem motivo Nn sei dizer

E mais confortável Acho que nao

Pq o brasileiro ensinado a dar aula inglês eu enten Acho q z3

Não entendi muito Não

acho que me sentiria melhor com um brasileiro por acho que independente de ser falante nativo ou nã

Eu acho que é bem mais fácil de se comunicar e ap Acho que não porque eu não entenderia oq ele est

Sou brasileira, então mi sinto mais confortável com Acho que não, todo professor de inglês estudou m

Acho que a minha comunicação seria melhor Não,acho que não conseguiria interagir muito

Talvez o professor brasileiro me compreenderia m Professorez brasileiroz por mais capacitadoz que

Julgo que seria mais confortável um brasileiro por Provavelmente sim, por ele possuir mais experiênc

Porque ele fala na sua mesma língua Pra mim não teria diferença, porque se você estud

Porque brasileiroz são melhores Sim pois se ele não sabe como que eu vou aprende

Com um brasileiro, pois ele entenderei as minhas d Não existe essa questão para aprender o professo

Pq sim uai Simm

Por que ele já ia traduzido Não

Prefiro não responder Prefiro não responder

Você utiliza a língua inglesa em sala de aula?	Se sim, como se sente usando a língua inglesa em (se não utilizar a língua inglesa em sala de aula, re
Não	prefiro não responder
Sim	Sim utilizo
Não	.
Não	Não utilizo
Sim	É um pouco difícil de aprender inglês com o profes
Sim	Não utilizo a língua inglesa em sala de aula
Não	não utilizo a língua inglesa em sala de aula
Para se comunicar não	Não utilizo a língua inglesa em sala de aula
Sim	É um pouco difícil e diferente.
Não	Não utilizo a língua inglesa em sala de aula
Não	Não utilizo a língua inglesa em sala de aula
Não	Não utilizo a língua inglesa em sala de aula.
Não	Não utilizo a língua inglesa em sala de aula
Não	Não
Sim	É muito interessante nós leva até um bom desemp
Sim	Utilizamos
Não	Não utilizo a língua inglesa em sala de aula
Não	Não utilizo a língua inglesa em sala de aula

Se não, como se sentiria usando a língua inglesa e (se utilizar a língua inglesa em sala de aula, respon	Você acredita que exista alguma crença sua que te
legal	não
Utilizo a língua Inglesa em sala de aula	Não, pois não existe nenhuma contradição
Deve ser uma experiência boa	Não, porque isso é uma vontade de cada pessoa
Legal	Não existe
utilizo a língua inglesa em sala de aula	Acho q 33
Utilizo a língua inglesa em sala de aula	Sim existe não sei muito de inglês
me sentiria bem e seria melhor aprendizado	não
Bom se euoubesse acho que normal e legal ao m	Acho que não, porque não é difícil para muitos, ma
Utilizo a língua inglesa em sala de aula.	Não, só depende da minha capacidade de aprende
Me sentiria bem e mais confiante para "discutir" o	Não
Talvez envergonhada no começo por ter medo de p	Não, não acredito que tenha alguma crença que im
Nada diferente do normal, não vejo necessidade da	Não, julgo que possui uma certa facilidade com in
Eu me sentiria melhor, pois tenho muita vontade de	Não
Não	Não porque não
Eu uso em sala de aula	Não, pois língua inglesa é um aprendizado importa
Utilizo a língua inglesa em sala de aula	Sim
Triste né	Não
Não utilizo	Prefiro não responder

Qual a sua visão sobre o falante nativo de língua in	Como você se sente ou se sentiria falando inglês c
não sei	incrível
Acho que me sentiria confortável	Seria uma nova experiência na minha vida
Não sei	Nunca tive essa oportunidade
Prefiro não opinar	Acharia legal
N sei explicar a minha visão e q eu acho q n entend	Eu n sentiria ND pq e muito difícil eu falar inglês co
E que eles representam uma diversidade cultural e	Embora eu não tenha sentimento3, posso imaginar
acho que falam muito rápido mas dependendo da	me sentiria inferior pois meu inglês não é tão bom
Bom eles falam com bastante facilidade eles utiliz	Acho que falando com um norte-americano eu mel
Falantes nativos e norte vamericanos podem ofere	la ser muito diferente, mas ou mesmo tempo muito
Não tenho uma resposta	Ficaria sem saber como me comunicar ou interagir
Eu vejo o falante nativo de língua inglesa norte-am	Talvez meio perdida, eles “engolem” muitas letras e
Que ele é um privilegiado por ter de berço uma edu	Habilidosa o suficiente para conversar com alguém
Muito legal	Eu mim sentiria muito feliz
Nenhuma	Sentiria falando
Que são pessoas inteligentes e bem estruturadas	Eu me sentiria confiante, pois o objetivo é a comun
Sei lá	Normal,eu entenderia melhor
Não sei	Sentiria feliz
Não sei	Não sei

Você acredita que há pessoas que falam melhor a	Quem você acredita que fale melhor a língua inglesa
Não sei	professora Bianca
Sim	Os povos Ingêzees
Sim	Alguma pessoa que se esforçar a aprender
Sim	Não sei
Sim	Os q moram fora do Brazil eles falam melhor inglês
Sim	a língua inglesa pode ser bastante subjetiva e depende
Sim	os falantes nativos de inglês
Sim	Aqueles que tem um ensino superior em instituição
Não sei	Não a resposta única.
Sim	Atores, muitos atores que não tem sua língua típica
Não sei	
Não sei	
Não	Os americanos
Sim	Donald Trump porque ele e o novo
Sim	Os professores e as pessoas que gostam da língua
Sim	Bianca
Sim	Bianca minha professora
Não sei	Não sei

Você acredita que os Norte-Americanos são os melhores? Quais os motivos da sua resposta à pergunta anterior?

Sim	por que eles são muito incomparável
Não	Acredito que existe outros países que tem a capac
Não	São nativos
Sim	Nenhuma
Sim	Sim, pq eles já nasceram fora do Brasil e então ent
Não	Nenhum
vários outros países de fora da América do Norte u	outras pessoas também falam inglês fora da Amér
Não	Bom porque eu acho que os australianos, indianos
Não sei	Não tem resposta única, pois a influência e a quali
Sim	Por ser sua língua nativa, sua comunicação é melh
Não	cada localidade tem sua pronúncia, sotaque, gírias
Não sei	Por meu conhecimento dessa língua ser limitado n
Sim	Prefiro não responder
Sim	Nenhum
Eu não sei	Eu não tenho uma certeza
Sim	Pq sim
Não	Não
Sim	Prefiro não responder

Você acredita que o inglês falado nos Estados Unidos é melhor do que o falado em outros países? Justifique a sua resposta anterior

Sim	por que eles são incomparáveis
Não	Acho que outros países tem capacidade
Sim	Porq é nativo de lá
Sim	Nada a dizer
Não	N pq do msm jeito q eles sabem falar in
Sim	Os nortez americanos geralmente têm
Não	cada um tem um sotaque e jeito de fala
Não	Porque a qualidade do do inglês falado
Não	O inglês é uma língua deverzificada com
Sim	Por zer uma idioma nativo da região
Não	Nao, pois existem vários países que sao
Não sei	Como dito antes, não tenho base para a
Sim	Porque acho que eles são melhores
Sim	Sim!!!
Sim	Sim, pois é a língua deles
Sim	Pq eu acho isso
Não	Não
Sim	Prefiro não responder

Você acredita que a pronúncia de um falante nativ Você acredita ser fluente em inglês?

por que eles entendem melhor a como explica	Sim
	Não
Sim, sem explicação	Não
Acho que não	Não
Sim pq e muito importante falar inglês aprender na	Não
O foco deve ser em fazer entender e compreender	Sim
sim pois ajuda muito a entender a fala	Não sei
Acho que não o importante e a compreensão, fluên	Não
Não necessariamente, embora a pronuncia correta	Não
A pronúncia é o principal elemento para o aprendiz	Não
	Não
Não, pois existe quezitos como o sotaque e as gíri	Não
Prefiro não responder	Não
Não	Não sei
Não, o principal objetivo deve ser a comunicação c	Sim
	Não
Não	Sim
Não sei	Prefiro não responder

Qual o motivo da sua resposta anterior?	Na sua opinião, por que você ainda não é fluente e
quero um dia viajar internacional	falta de interesse
Pois ainda preciso de mais conhecimento	Pois preciso me dedicar mais em aprender inglês
Não tenho muita vontade de aprender	Porque não estudo a matéria com vontade de aprender
Não sei falar inglês	Não entendo nada
Não porque é muito difícil eu aprender a falar inglês	Porque eu não tenho muito interesse de aprender o inglês
Como já disse não é qualquer um que já sabe algumas coisas não consigo pronunciar, já ou	Como já disse não é qualquer um que já sabe aprender porque nunca fiz um curso para melhorar
Porque eu não aprendo muito fácil	Porque é difícil de se aprender e acho que demora
Não me vejo sendo fluente em inglês	Porque tenho outro objetivo na minha vida.
Não sei falar nada em inglês	Porque não me dediquei fixamente nisso
Por mais facilidade que eu tenha em entender	Talvez por falta de tempo para pegar e estudar firme
Não possuo conhecimento o bastante para isso	Por diversas causas como ortografia e pronúncia.
Prefiro não responder	Porque eu não consigo lembrar de tudo para ser fluente
Não sei	Muito difícil
Sim, pois é o esforço e o gostar que te faz aprender	Porque não é uma língua que eu gosto muito, por isso
Porque sim	Porque não presto muita atenção
Porque é bom	Porque eu não tenho interesse
Prefiro não responder	Não sei

Você gostaria de falar inglês igual a alguém? Quem Marque a alternativa que você acredita ser verdade

sim, professora Bianca	Eu posso falar inglês do jeito que eu quiser e consê
Sim, igual a minha professora de inglês Bianca	Eu posso falar inglês do jeito que eu quiser e consê
Não	Eu posso falar inglês do jeito que eu quiser e consê
Não gostaria	Prefiro não responder
Gostaria mais e uma coisa q n consigo	Para ser fluente em inglês, preciso falar como um
Minha irmã	Se eu não falar exatamente como um nativo, eu nã
não, gostaria de melhorar o básico mas não tenho	Eu posso falar inglês do jeito que eu quiser e consê
Acho que não	Eu posso falar inglês do jeito que eu quiser e consê
Não sei, por que não tenho tanta influência.	Eu posso falar inglês do jeito que eu quiser e consê
Não	Eu posso falar inglês do jeito que eu quiser e consê
Sim. Talvez igual aos ingleses, pelo sotaque bonito	Eu posso falar inglês do jeito que eu quiser e consê
Não alguém em específico, mas igual a qualquer n	Eu posso falar inglês do jeito que eu quiser e consê
N tenho ninguém prefiro não responder	Eu posso falar inglês do jeito que eu quiser e consê
Donald Trump	Eu posso falar inglês do jeito que eu quiser e consê
Gostaria sim, igual Jungkook, pois a sua pronuncia	Eu posso falar inglês do jeito que eu quiser e consê
Eu gostaria, Bianca	Se eu não falar exatamente como um nativo, eu nã
Não	Se eu não falar exatamente como um nativo, eu nã
Sim, prefiro não responder	Prefiro não responder

Você já sentiu pressão para falar inglês como um n De onde acha que essa ideia veio?

não	não sei
não	Não sei
não	Não sei
não	Não sei
não	N sei
não	Não sei
não	nunca senti pressão
não	Não sei
não	Nunca senti pressão para falar inglês.
não	Não tenho resposta
não	Do próprio povo norte americano que te
não	De um estereótipo de que devemos segu
não	N sei
não	Estados Unidos
não	Doz nativos, onde eles criaram um padrã
sim	Não sei
não	Sei não
não	Não sei

Você acha que é importante aprender o sotaque de Justique sua resposta anterior.

Sim	e importante
Não	Não pois cada um aprender de uma f
Não	Porque cada pessoa tem o seu jeito
Não	Nao
Sim	Acho importante pq se um dia precis
Sim	Gostei de aprender sim igual um fala
Sim	porque é melhor na hora de falar com
Sim	Pode ser útil algum dia mas acho qu
Não	Não e essencial aprender um sotaqu
Não	Não precisa de sotaque para falar ing
Não	Cada pessoa tem seu sotaque de ac
Não	Sotaque é algo regional, sendo assim
Não	Prefiro não responder
Não	Acho que só precisa entender o que
Sim	É importante você aprender pra ter u
Não	Só se a pessoa quiser mesmo
Não	Acho que não
Não	Prefiro não responder

Quando você vê ou ouve um falante nativo, o que p	Quando vê ou ouve um falante nativo você se sent
estou no nível baixo	mais confiante
Um alto nível	mais confiante
Nada de mais	Interessante
Nada	Normal
Eu nunca vir um nativo	mais confiante
E comum que surjam comparações e reflexões sob	mais confiante
acho o meu nível baixo	não sinto nada
Que devo melhorar para entender melhor o que ele	mais inseguro
Nunca escutei um nativo de inglês.	Não sei
Péssimo	Não sinto nada
Médio.	mais inseguro
Que ele é muito baixo em comparação a essa pessoa	mais inseguro
Excelente	mais confiante
Tá baixo	mais inseguro
Péssimo	mais inseguro
Baixo kkk, pq não sei fala nada	mais inseguro
Nunca vi um	mais inseguro
Não sei	mais inseguro

Justifique sua resposta anterior.	Em suas interações em inglês, você prefere falar c
mais confiante a ele	Eu não interajo em inglês
Pois eles tem domínio nas falas	Com nativos
Prova que ele se esforço	Com outros alunos que também estão aprendendo
Nada a temer	Eu não interajo em inglês
Eu vendo um nativo acho q se ele me e	Com nativos
E comum sim ter reflexões sobre o nível	Com nativos
não tenho vontade de ser igual	Com outros alunos que também estão aprendendo
Por não entender a direito a sua língua	Com outros alunos que também estão aprendendo
Não sei, pq nunca vi um nativo.	Com outros alunos que também estão aprendendo
Não sinto nada quando ouço um falan	Com outros alunos que também estão aprendendo
Nao sinto que tenho um inglês tao clar	Com outros alunos que também estão aprendendo
Ao ver alguém falar tão bem acabou p	Eu não interajo em inglês
Prefiro não responder	Com outros alunos que também estão aprendendo
Não sei falar	Eu não interajo em inglês
Pois eles são fluentes na sua língua	Com nativos
Pq sim	Com outros alunos que também estão aprendendo
Por que eu não vou saber responder	Com outros alunos que também estão aprendendo
Prefiro não responder	Eu não interajo em inglês

Justifique sua resposta anterior.	Você acredita que as músicas ou os filmes norte
eu não	não
Poiz eles se comunica de uma forma n	Sim, poiz despertar um desejo de aprender pra sab
Porque agente tá evoluindo junto	Sim
Muito entediante	Nao
Acharia melhor falar com um nativo	Não,pq eu assistiindo filme ou escutando música n
Acho mais fácil	Eu acostumo a aprender fácil sim eu tenho interez
porque acho melhor, o nível de inglês é	sim porque ajudam na pronúncia
Porque podemos buscar aprender junt	Talvez eu gosto de algumas músicas em inglês e o
Sério mais confortável.	Sim, filme e música norte americanoz podem influ
E melhor a interação e assim posso ap	Sim,me dá vontade de entender oque eles estão fal
Me sentiria mais confortável e sem me	Sim, porque consigo encaixar na minha rotina, e ap
Não me considero boa o bastante para	Sim, por ser mais fácil entender o dialeto, além de
Prefiro não responder	Não
Não sei falar	Sim porque vc escuta e já tenta falar
Poiz eu aprendo mais, comunicando a	Sim, porque as vezes nós nos inspiramos neles de
Pq sim	Não
Acho melhor aprender com os colegas	Não
Prefiro não responder	Um pouco

Qual modelo de inglês (britânico, americano, indian Qual dessas alternativas você atribuiria aos falante

Americano

B. São superiores

O sul- africano pois acho interessante

A. São modernos

Nenhum

C.São pessoas como nós

Nenhum

C.São pessoas como nós

Americano

A. São modernos

Sim eu gostaria de aprender todas as línguas

B. São superiores

tenho interesse em aprender o britânico pois acho

C.São pessoas como nós

Inglês americano

C.São pessoas como nós

Britânico, é muito interessante.

A. São modernos

Britânicos, acho legal e gostaria de saber mais sobre C.São pessoas como nós

Britânico, gosto muito do sotaque.

C.São pessoas como nós

Nenhum em específico.

C.São pessoas como nós

Não sei

C.São mais inteligentes e avançados

Britânico

C.São pessoas como nós

Americano, pois eu me identifico mais

A. São modernos

Americano

C.São mais inteligentes e avançados

Britânico

B. São superiores

Prefiro não responder

C.São pessoas como nós

Você acha o inglês norte Americano:	Você acredita que a sua visão sobre a língua inglesa
B. Bonito	ajuda
A. Difícil	Acho que me ajuda pois desperto um desejo de ap
D. Complicado	Não mudou em nada
D. Complicado	Prejudicar
B. Bonito	Aprender
A. Difícil	Eu acho que prejudica muito
B. Bonito	me ajuda
B. Bonito	Acho que prejudica porque eu vejo como uma língu
B. Bonito	Ajudar
D. Complicado	Nenhum
E. Fácil	Me ajuda.
C. Estranho	Um pouco de cada. Nas músicas me ajuda, mas qu
B. Bonito	Prejudica
B. Bonito	Ajuda
B. Bonito	Sim, pois são muitos estereótipos sobre a língua, m
B. Bonito	Ajuda
B. Bonito	Sim
D. Complicado	Prefiro não responder

Você acredita que a pronúncia de um falante nativ Como você se sente ao falar em inglês perto de pr

sim	não falo inglês
Talvez sim pois eles tem o domínio e a calma na	Me sinto bem, mesmo que eu não saiba muito mai
Não	Não sinto nada
Prefiro não responder	Não falo
Sim pq a presença dele seria muito melhor	Eu n falo inglês pq eu tenho vergonha e tbm n sei f
não sei	Péssima
sim porque se for para fora do país, sabe a pronún	envergonhada mas consigo falar as vezes
Acho que não porque pode haver dificuldade e exis	Com muita vergonha de falar algo errado
Não, a pronuncia correta é importante mas não de	Com um pouco de vergonha.
Sim, a pronúncia é a principal ferramenta para inten	Fico com vergonha
Nao. Traria apenas dificuldade e frustração para o	Envergonhada, mas nao menos capacitada.
Não, o foco deve ser falar correto, o restante não i	Um pouco intimidada por falar em voz alta.
Não sabia prefiro não responder	Não sei explicar
Sim	Bem
Não, pois o mais importante é se comunicar de um	Vergonhoso, pois eu não falo muito bem o inglês
Pq sim	Eu nunca falo kkk
Não	Nervoso
Não sei	Não falo

Como a ideia de "zotaque perfeito" impacta sua m

por que e bem legal

Me desperta um desejo de estudar mais pra conzê

Não

Prefiro não responder

Sim

Ter uma mentalidade mais aberta sobre o zotaque

não impacta em nada, só acho o inglês britânico b

Por um lado tem impactos bons e outros ruins
Como por exemplo medo de cometer erros ou zerar j
Mas devemos ter autoconfiança devemos ter o de

Pode impactar positivos e negativos na motivação

Me dá vontade de aprender inglês para falar mais b

Por muito tempo já me deixei abalar quanto a isso,

Não foco em zotaque e por isso não me afeta

Sim

Muito

É desmotivadora, já que o foco é zotaque perfeito

Sim

Sei não

Não sei