

CRENÇAS DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS DE ESTUDANTES DE INTERCÂMBIO: UM ESTUDO DE CASO

EXCHANGE STUDENTS' BELIEFS ABOUT ENGLISH LANGUAGE LEARNING: A CASE STUDY

Amanda Schaidhauer **1**

Ana Cláudia Turcato de Oliveira **2**

Resumo: Este artigo busca discutir as crenças de aprendizagem de Língua Inglesa (doravante LI) de duas estudantes de graduação de uma universidade pública, participantes de um programa de intercâmbio acadêmico em universidades estrangeiras. Para tanto, realizou-se um estudo de caso, utilizando como instrumentos de geração de dados, relatos de vida e entrevistas semiestruturadas. Como resultado, dentre as crenças encontradas, a de que não se aprende Inglês de fato no Brasil e que em um país de língua inglesa se aprende o Inglês "puro", ainda estão muito calcadas no imaginário dessas estudantes. Compreende-se assim, que falta uma discussão crítica para que essas crenças sejam ressignificadas para que as estudantes possam desconstruir os mitos que legitimam as ideologias colonialistas no ensino de línguas.
Palavras-chave: Crenças; Aprendizagem de Língua Inglesa; Mito do falante nativo.

Abstract: This article aims to discuss the Beliefs of English language learning of two undergraduate students from a public university, who participated in an academic exchange program in the foreign university. In order to do so, a case study was carried out, using as instruments of data generation life stories and semi-structured interviews. As a result, among the beliefs, that one does not actually learn English in Brazil and that in an English-speaking country they could learn "pure" English, they are still very much in the imagination of these students. It is understood, therefore, that a critical discussion is lacking, so that these beliefs can be redefined and the students may deconstruct the myths that legitimize the colonialist ideologies in the English Language Teaching.

Keywords: Beliefs; English language learning; Myth of the native Speaker.

Graduada em Letras/Inglês pela Universidade Federal do Tocantins, **1**
câmpus de Porto Nacional. E-mail: amanda@schai.com.br

Professora Assistente II do curso de Letras/Inglês, da Universidade **2**
Federal do Tocantins, câmpus de Porto Nacional. Atualmente, é doutoranda do
Programa de Estudos Linguísticos da UFMG. E-mail: anaturcato@uft.edu.br

Introdução

Nos últimos anos, houve um aumento na mobilidade acadêmica de alunos de graduação e pós-graduação para estudos no exterior, devido ao programa Ciências em Fronteiras, do governo federal (STALLIVIERI, 2015).

Com a inserção das universidades brasileiras neste processo de internacionalização, inúmeros estudantes de graduação e pós-graduação têm realizado intercâmbio acadêmico, como forma de ampliar e trocar conhecimentos, além de vivenciar uma vasta diversidade cultural, trocando experiências com outros estudantes de diferentes partes do mundo (ibid).

Ao debater sobre internacionalização, globalização e mobilidade acadêmica, entra em destaque dois fenômenos importantes a Língua Inglesa no mundo e a disseminação da Internet, que possibilitam a troca de informações, conhecimento e cultura entre as pessoas, diminuindo as fronteiras, de uma forma cada vez mais veloz.

Para Gimenez “o inglês não é apenas uma língua internacional, mas a língua da galáxia, e caso ignoremos, poderemos nos sentir como seres de outro planeta” (GIMENEZ, 2001, apud SIQUEIRA, 2008, p.16). Nesse sentido, a LI não pode se tornar um *commodity*, ou seja, pertencer a poucas pessoas que podem pagar por cursos livres de línguas, tratando-a como se fosse um “bem” a ser adquirido. Pelo contrário, ela deve ser oferecida a todos os usuários, independentemente das classes sociais a qual pertence.

Em nosso contexto brasileiro, a LI é uma das Línguas Estrangeiras mais ofertada nas escolas públicas, porém o número reduzido de aulas semanais destinadas a essa disciplina é insuficiente para o desenvolvimento linguístico dos alunos, construindo crenças negativas sobre a aprendizagem de Inglês, como por exemplo, a de que não se aprende Inglês na escola pública, ou ainda, que só se aprende o verbo *to be*.

Deste modo, pesquisas com foco nas crenças de aprendizagem de LI são muito relevantes, para que se destrua os mitos causados por anos de descaso e controle da LI pela classe dominante. Além disso, compreender os discursos que constituem as crenças dos alunos pode colaborar para que o professor compreenda a razão do bom ou mal desempenho do seu aluno em contextos brasileiros e/ou estrangeiros.

Portanto, o presente trabalho busca investigar as crenças sobre a aprendizagem de LI de duas estudantes de uma universidade pública brasileira, que realizaram um intercâmbio acadêmico nos Estados Unidos. Para alcançar esse objetivo, pretende-se responder as seguintes perguntas: Quais são as crenças das estudantes em relação à aprendizagem de LI no Brasil? Quais são as crenças de estudantes intercambistas em relação à aprendizagem de LI no exterior? E, em que medida é possível ressignificar as crenças após a experiência do intercâmbio?

No próximo tópico, faremos uma breve explanação sobre o conceito de crenças, bem como sobre o processo de ressignificação das crenças e a sua influência na aprendizagem de LI.

Algumas considerações sobre os estudos de crenças

Segundo Barcelos (2004), o estudo sobre crenças de aprendizagem de línguas iniciou-se em meados dos anos 90 no Brasil e na *década de 80*, no exterior, com a pesquisa de Horwitz (1985 APUD BARCELOS, 2004), que investigou as crenças de alunos e professores sobre a aprendizagem de Inglês, utilizando um questionário fechado denominado *Beliefs About Language Learning Inventory* (BALLI) (BARCELOS, 2004).

Segundo este questionário, as crenças dos alunos eram, em grande parte, consideradas errôneas, por serem comparadas aos de especialistas, focando-se, portanto, no que os alunos deveriam saber, ao invés de o que eles sabiam (BARCELOS, 2004).

Porém, antes mesmo dessas pesquisas, Hosenfeld já investigava as crenças referindo-se a elas como “mini-teorias de aprendizagem de línguas”. O interesse desse pesquisador iniciou-se a partir do momento em que o foco das pesquisas sobre ensino e aprendizagem de línguas passaram da linguagem (produto) para as opiniões e comportamentos dos alunos e professores durante a aprendizagem (processo).

Segundo Barcelos (2004), na Linguística Aplicada (LA) os termos para nomear as crenças podem variar de acordo com diferentes autores e perspectivas teóricas, tais como, “Representações”, (RILEY, 1994), “Conhecimento metacognitivo”, (WENDEN, 1986), “Cultura de aprender línguas”,

(BARCELOS, 1995).

Em relação ao conceito de crenças, de acordo com Dufva (2003), Massarollo e Fortkamp (2002 apud LUZ, 2007), Barcelos (2004), elas são dinâmicas, sendo resultado de um processo de interação ao longo da vida, e podem modificar-se a partir das experiências. Dufva (2003) acrescenta ainda, que elas são individuais e sociais ao mesmo tempo, “únicas” e “compartilhadas”.

Barcelos (2006) explica que as crenças são

uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p.18).

Desta forma, entendemos que crenças são de fato dinâmicas e construídas ao decorrer dos anos, a partir das vivências, de experiências em contextos socioculturais, formais e informais de aprendizagem.

Em relação à natureza das crenças, como a própria autora explicita, elas podem ser: (a) dinâmicas; (b) emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente; (c) experienciais; (d) paradoxais e contraditórias (BARCELOS, 2006).

Para Barcelos (2006), as crenças não permanecem estáticas, elas podem sofrer modificações no decorrer dos anos e serem ressignificadas. Outras, porém, podem ser reafirmadas, tornando-se mais arraigadas. Isso tudo vai depender de suas experiências, pois as crenças *são socialmente constituídas e dependem da interação e interpretação dos sujeitos*. Ademais, as crenças são consideradas um construto social e são influenciadas pelos fatores contextuais. São também experienciais, na medida em que são formadas a partir das experiências vivenciadas, são por elas modificadas e vice-versa, além de serem paradoxais e contraditórias porque são, ao mesmo tempo, individuais e sociais (ibid).

Assim, cada experiência vivida, cada percepção pessoal, faz parte desta construção das crenças. Como o ser humano é um ser social, as crenças também se desenvolvem ao relacionar-se, ao interagir-se com o outro, na convivência e nas experiências compartilhadas.

A ressignificação das crenças de aprendizagem de línguas

O termo “ressignificar” abarca a ideia de que crenças podem ser mais solidificadas ou reafirmadas a partir das experiências que possibilitam um processo de mudança. Sendo assim, uma vez que uma crença não possui o mesmo significado após uma experiência de aprendizagem, ela pode ser ressignificada, transformando-se em outra crença.

Para Barcelos (2007), o processo de mudança é bastante complexo, gradual e por vezes, muito difícil, devido à natureza das crenças. Desta forma, a autora cita o modelo de Rokeach (1968), para quem

[...] as crenças se agrupam em crenças mais centrais e outras mais periféricas, sendo que as mais centrais são mais resistentes à mudança. As crenças centrais possuem quatro características: (a) são mais interconectadas com outras e, por esse motivo, se comunicam mais entre si e, dessa forma, trazem mais consequências para outras crenças; (b) estão mais relacionadas com a identidade e com o ‘eu’ do indivíduo; (c) são compartilhadas com outros; e (d) derivam de nossa experiência direta (“ver para crer”) (ROCKEACH, 1968, apud BARCELOS, 2007, p.117).

Nesse caso, as crenças centrais, as quais são consideradas mais sólidas e difíceis de serem modificadas, relacionam-se com a identidade de cada pessoa, construídas ao longo da vida, fruto de suas experiências no decorrer dos anos. Além disso, as crenças centrais também estão “interconectadas” com outras e, com isso, a mudança em uma crença central, implica mudança em outras crenças (BARCELOS, 2007).

Por conseguinte, ao pensar em ressignificação de crenças, entende-se que “é um processo dinâmico que envolve idas e vindas, reconstrução e reavaliação” (BARCELOS, 2007, p. 124) e que depende dos fatores contextuais, com também das experiências vividas.

A seguir, faremos uma breve apresentação sobre a relação do ensino de Língua Inglesa e a globalização.

Algumas considerações sobre a língua inglesa e a globalização

[...] o ensino de língua estrangeira reflete uma concepção estereotipada do que representa a aprendizagem de uma língua estrangeira e uma visão de mundo eurocêntrica e bastante preconceituosa em relação à língua nativa, o que pode ter contribuído para a noção de desprestígio e inferioridade da língua nativa dos aprendizes dessas línguas estrangeiras (CRUZ, 2009).

Tomamos a liberdade para iniciarmos este parágrafo com uma citação muito pertinente para os dias atuais. Ao analisarmos esse excerto, percebemos que Cruz sinaliza o grande perigo em reproduzir os modelos de ensino calcados nos preceitos eurocêntricos, em que a língua dos falantes de países economicamente mais fortes, como Estados Unidos, por exemplo, possuem o *status* de poder e soberania sobre as outras variantes da língua inglesa, incluindo os países em que a língua inglesa é ensinada como uma língua estrangeira. Ou seja, se por um lado a língua nativa foi subjugada, por outro, a língua estrangeira (LE), dos países colonizadores, foi supervalorizada.

Em nosso país, por conta desta crescente promoção do ensino de LI nas escolas, ela alcançou o patamar de “língua das galáxias”, a língua utilizada de forma universal, considerada fundamental nas relações internacionais, e na inserção no mercado de trabalho.

Segundo Siqueira (2008)

[...] sejam quais forem as razões e as mais diversificadas condições em que ocorram o processo de ensino de inglês como LE no Brasil, o fato é que somos um dos maiores e mais promissores mercados para a indústria do ELI, principalmente pelos nossos laços históricos de dependência e emulação dos valores culturais americanos. (p. 96)

Assim, a cultura americana, e conseqüentemente a LI, tem influenciado fortemente a cultura brasileira, quer por meio do cinema hollywoodiano, das músicas estrangeiras ou da literatura, o que têm gerado uma americanização de certos valores brasileiros, inclusive na educação.

Dessa maneira, o ensino do inglês nas escolas sofre o risco de continuar a promover e valorizar a cultura dominante, sendo consumida por meio de materiais didáticos, que ainda privilegiam o contexto dos falantes nativos, como por exemplo. Um exemplo clássico desse fato é a unidade didática que trata sobre os alimentos, em que o café da manhã, almoço e jantar se relacionam às refeições tipicamente americanas.

De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) (BRASIL, 2006), devido à globalização, às exigências tecnológicas e de mercado, via de regra, a comunidade escolar valoriza a oferta da disciplina de Língua Inglesa nas escolas. Essa valorização nem sempre está ligada a um projeto de inclusão social, de criar possibilidades de os estudantes dialogarem com outras culturas, mas com o movimento econômico mundial (MATURAMA, 1999, BRASIL, 2006).

Portanto, esses fatores podem nos ensinar sobre que são valores globais, trazidos pelos países desenvolvidos, geralmente por sua força político-econômica, se apresentando como modelos sociais e o que são locais, o que a comunidade realmente precisa e valoriza como cultura.

Por fim, a globalização encurtou as distâncias geográficas, abriu espaço para a troca de culturas e conhecimento, porém precisamos, como educadores, perceber qual cultura ou valor possui maior relevância e por qual razão isso acontece. Em relação ao ensino de uma língua estrangeira, precisamos estar alerta para criarmos ou proliferarmos crenças que diminuem o valor de nossa cultura e conhecimento.

O próximo tópico tratará sobre a metodologia utilizada para a realização dessa pesquisa.

Caminho metodológico

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que tem como objeto a investigação das crenças de estudantes sobre a aprendizagem de LI em contextos socioculturais de aprendizagem.

Segundo Godoy,

a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes.(1995, p.21).

Menezes e Silva (2005) complementam que a pesquisa qualitativa não pode ser traduzida em números, porquanto investiga fenômenos que envolvem “o mundo real e o sujeito”, ou seja, “o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Entendemos, portanto, que crenças são ideias, opiniões, passando pela subjetividade do sujeito, e ao mesmo tempo perpassa o seu relacionamento com o mundo.

Como metodologia de pesquisa, optamos por realizar um estudo de caso, tendo em vista que esta forma de investigação, segundo Ventura (2007), é a opção mais adequada para os casos em que se deseja explorar de forma intensa e exaustiva o objeto de estudo, no caso desta pesquisa, as crenças de duas estudantes de intercâmbio acadêmico sobre aprendizagem de LI.

Conforme Yin (2001), o estudo de caso tem sido amplamente utilizado quando “o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (p. 19). Ou seja, no caso do ensino, há diversos acontecimentos em sala de aula, de forma aleatória, não linear, não permitindo o pesquisador controlar esses fenômenos do dia a dia da.

Nesta investigação, levamos em consideração o contexto de ensino aprendizagem de LI, em que as participantes da pesquisa estiveram envolvidas antes e depois ao período de intercâmbio. Acreditamos que o caminho metodológico escolhido nos auxiliou a alcançar o objetivo de pesquisa.

Foram investigadas as crenças de aprendizagem de língua inglesa de duas estudantes de graduação da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Essas estudantes participaram do Programa Ciências sem Fronteiras (CsF) do Governo Federal. Os dados foram coletados entre os meses de fevereiro a maio de 2016.

Instrumentos de geração de dados

Como instrumentos de coleta de dados utilizamos um relato de vida e uma entrevista semiestruturada para cada participante deste estudo. Para a elaboração do relato, foi solicitado às participantes que descrevessem, a partir de alguns tópicos norteadores, a sua trajetória de vida. A entrevista semiestruturada foi elaborada posteriormente, a partir dos questionamentos que emergiram do relato de vida das participantes.

A entrevista foi gravada em áudio no mês de maio de 2016 e, em seguida, transcrita na íntegra. A adequação grafemática foi realizada para os trechos apresentados neste trabalho, conforme indicado por Preti (1999).

Para o tratamento dos dados, primeiramente fizemos o processo de redução de todas as entrevistas transcritas e dos relatos de vida. Posteriormente, demos continuidade ao processo de redução dos dados, com o intuito de focar em suas crenças e possíveis ressignificações.

Neste processo, identificamos seis categorias de crenças, porém optamos por quatro categorias relacionadas com o contexto de intercâmbio.

Perfil das participantes

Participante G: brasileira, tem 25 anos, graduou-se em Enfermagem em maio de 2016. A sua formação escolar foi na rede privada de ensino e fez curso livre de LI de três a quatro meses no Centro de Idiomas de uma universidade pública. Em 2013, G fez um intercâmbio para os Estados Unidos, permanecendo lá até 2014, onde estudou na *State University of New York – The College*

at Brockport. Para participar do programa CsF, G precisou apresentar o TOEFL¹, alcançando uma pontuação que lhe possibilitou receber a bolsa de intercâmbio. Contudo, foi necessário que a participante realizasse um curso de LI no país de língua-alvo por aproximadamente 11 meses, com aulas todos os dias da semana, de 7:30 às 15:00h.

Participante R: brasileira, tem 24 anos, é graduanda de Arquitetura e Urbanismo. Sua formação escolar ocorreu, também, em grande parte, na rede privada de ensino, estudando, porém, dois anos na rede pública estadual do Tocantins. R começou a estudar LI a partir dos 8 anos de idade, em diferentes cursos livres de línguas. Em 2014, após fazer o TOEFL, recebeu uma bolsa de estudos para a *RMIT University*², na Austrália. Entretanto, por não alcançar a nota mínima exigida para ingressar diretamente nas disciplinas de graduação, foi submetida ao curso de LI denominado REW³, pela própria instituição, por cerca de seis meses. Durante este período, estudava LI quatro horas por dia, cinco dias por semana.

Análise e discussão dos dados

Neste tópico, apresentaremos quatro crenças identificadas nesta pesquisa. Os dados serão apresentados e discutidos de acordo com cada categoria elencada: crença do mito do professor/falante nativo, crença sobre sotaque “puro” de inglês, crença de que não se aprende LI no Brasil e, ressignificações de crenças.

Crença do mito do professor/falante nativo

O mito do falante nativo traz a ideia de que aquele que nasceu em um país onde a LI é oficial, necessariamente, tem a capacidade de ensinar melhor do que um professor não-nativo, apenas por ser a sua língua materna.

Esse mito vem sendo amplamente discutido, tendo em vista que a busca de tal “perfeição” conduz ao sentimento de frustração e desistência por parte dos alunos brasileiros.

Essa crença perpetua a ideia de que o professor nativo já possui todo o domínio da língua e, conseqüentemente, a melhor metodologia para ensinar, como se o simples fato de nascer e crescer em um país de LI fosse suficiente para formar um professor de excelência.

As participantes G e R possuem crenças diferentes quanto ao professor nativo, segundo os excertos retirados da entrevista:

P⁴: Qual a diferença entre professores nativos e brasileiros?

G: A questão dos professores eh:: brasileiros é porque como eu disse né... uma hora ou outra acaba falando em português, né... O professor eh::... nativo... ele, como ele não sabe falar a nossa língua, ele, você meio que você tem que aprender, não tem jeito, e só fala inglês durante a aula toda, aí, é uma coisa muito natural... assim, até comentários... sei lá, eu não sei explicar direito, mas é diferente. ((risos))

R: (...) já, os meus professores australianos, eles obviamente sabiam muito inglês, e eles eram muito bons pra ensinar, tinha uns que tinham melhor didática, e tinha outros que não tinham tanto... Mas eu lembro que o que mais me, é:: chamou atenção, foi um professor colombiano, que tinha estudado inglês e a forma didática dele era a melhor de todas, porque ele sabia inglês perfeitamente, ele, maravilhosamente, o inglês dele, ele era lindo o inglês dele, mas ao mesmo tempo, ele sabia, por ele ser colombiano, ele sabia das dificuldades dos alunos latinos... Então, no caso dele, ele sabia ser mais didático, de

1 Test of English as a Foreign Language

2 Real Melbourne Institute of Technology

3 RMIT English Worldwide

4 Pesquisadora.

como ensinar a falar uma coisa, a escrever alguma coisa, como agir, eh:: diante de determinada situação, porque ele já tinha passado por aquilo, e o inglês dele era bom o suficiente pra nos ensinar a um nível, dependendo do professor, até melhor do que um professor australiano.

A participante G acredita que há uma diferença entre os professores nativos (no caso americanos) e os professores brasileiros, mas não consegue identificar qual é de fato essa diferença, deixando vaga a sua resposta. Já a participante R diz que os australianos eram bons, mas ao explicar sua resposta, lembrou-se de um professor que marcou muito nessa experiência de intercâmbio. O professor não era nativo e sim um colombiano que, segundo R, conseguia entender quais eram as dificuldades dos alunos. R afirma que esse professor tinha um inglês “suficientemente bom”, além de saber ensinar os alunos não-nativos de uma forma muito mais aproximada de suas dificuldades. Contudo, R declara que um dos fatores que influenciou o surgimento de sua segurança em falar Inglês após o intercâmbio foi o fato de ter estudado com professores nativos, conforme o excerto abaixo:

[...] além de ter estudado inglês num país de Língua Inglesa, com professores nativos.

Isto pode demonstrar como o mito do professor/falante nativo está arraigado na herança cultural brasileira e, portanto, nas crenças da participante que, mesmo após terem tido aulas com um professor não-nativo e reconhecê-lo como um bom professor declaram que a sua segurança como falantes de LI surgiu pelo fato de ter estudado com professores nativos em um país de LI.

Crença sobre sotaque “puro” de inglês

E, nas semanas seguintes, conforme o frio do outono ia surgindo, começou a treinar um sotaque americano [...]

Ifemelu decidiu parar de fingir que tinha sotaque americano num dia ensolarado de julho [...] ADICHIE (2013)

Começamos esta segunda categoria com uma citação do livro *Americanah*, de Adichie, que utiliza uma metáfora para explicar a sua inquietação com a necessidade de falar com o sotaque americano, que a forçava negar a sua origem. Essa metáfora começa associando o “frio” do outono como um período “difícil”, pois começara a treinar o sotaque americano, algo que possivelmente a forçava a desprender-se de sua identidade cultural e do modo próprio de falar de uma nigeriana. Em contrapartida, ainda utilizando metáfora, comenta sobre o fato de decidir não mais fingir que tinha o sotaque, em um dia ensolarado de verão, representando um retorno a si mesma, a sua cultura, ao seu jeito, ao seu inglês.

Entendemos que não há uma real necessidade do sotaque do nativo justamente por compreendermos que existem variedades de uma mesma língua, sendo todas claras e passíveis de serem compreendidas.

R, em trecho da entrevista parece relacionar um nível “elevado” de aprendizagem de LI com a perda do sotaque brasileiro.

P: No exterior você teve que utilizar a Língua Inglesa o tempo todo?

R: Sim. O tempo todo eu tive que usar a língua (...) e eu procurei evitar o máximo possível de estar vinte e quatro horas em companhia de brasileiros (...) eu notei que, as pessoas que ficavam sempre entre si, o nível de aprendizado deles não era tão elevado, eu via que eles ainda tinham muito sotaque.

R assevera que é preciso aprender o sotaque do falante nativo, e desprender-se do seu sotaque para, então, possuir um nível “elevado” de aprendizado.

Já a participante G, ao ser questionada se no exterior houve dificuldade na comunicação com o falante nativo e/ou estrangeiro, responde:

G.: No início sim e ainda digo em algumas palavras né, tanto pra eu entender como pra eles me entender a questão da:: pronúncia, mas era só questão de algumas palavras né de maneira geral é o eu dava pra entender na questão no contexto ou eu pedia pra pessoa repetir ou falar em outras palavras ou então eu só eu fazia, eu fazia o mesmo né, quando eu falava.

P: Você está falando de pronúncia mesmo, de pronunciar as palavras corretamente, ou de ter um sotaque americano?

G: Sim, de pronunciar corretamente.

P: Não de ter sotaque americano?

G: Não.

Ao contrário de R, a preocupação de G parece estar em pronunciar as palavras “corretamente”, para haver uma comunicação mais clara. Desta forma, é possível que G não tenha a crença de que é preciso ter sotaque para se falar bem, pois ao ser questionada sobre o termo pronúncia, afirma que não está se referindo ao sotaque americano e sim sobre a inteligibilidade da língua.

Assim, compreendemos que a comunicação entre falantes usuários de LI requer uma pronúncia clara, contudo “a pronúncia singular e própria que os brasileiros têm do inglês é igualmente autêntica” (SHOEMAKER, 2001, p. 31).

Crença de que não se aprende li no brasil

Barcelos (1995), em sua pesquisa com estudantes do curso de Letras sobre a cultura de aprender língua estrangeira, destaca que os estudantes demonstram que eles “acabaram criando mais um sistema de compensações entre os polos lá (no país da língua-alvo) e aqui (no Brasil)” (p. 98). Em outras palavras, para as participantes, o inglês aprendido no Brasil é aquele considerado “básico” e “insuficiente”, enquanto que no exterior aprende-se de forma “correta”. Em consonância com a pesquisa da autora, que salienta que “essa divisão e atribuição de ‘tarefas’ a cada um desses lugares (lá e aqui) é o que indica que para esses alunos a aprendizagem ideal de Línguas se dá no país da língua-alvo” (BARCELOS, 1995, p. 98), as nossas participantes também fazem a diferenciação do aprendizado de LI lá no exterior e aqui no Brasil, conforme excertos abaixo do relato de G e da entrevista de R.

G: Cheguei a estudar inglês no cursinho da UFT para aprimorar meu conhecimento na língua. Porém aprendi o básico do básico, como início de conversação e algumas palavras. (Grifo nosso)

P: Na Austrália você teve dificuldade de compreender as pessoas e das pessoas compreenderem você?

R: Acho que se teve alguém que ficou meio em dúvida do que eu falava foram muito raras.

Assim como G, a participante R também afirma que aqui no Brasil aprendeu apenas o básico, contudo, ao responder outra pergunta, deixa claro que as pessoas não tiveram dificuldade em entendê-la, ou seja, o inglês aprendido no Brasil foi suficiente para que ela pudesse se comunicar

bem.

Ressignificações de crenças

Como discutido nas categorias anteriores, as participantes apresentam visões diferentes quanto ao professor nativo. Em um primeiro momento, sentem-se mais seguras após sua experiência no exterior, pois, dentre outros fatores, estudaram com professores nativos. Porém, ao serem questionadas sobre a diferença entre professores nativos e brasileiros a informante R. destaca que o professor colombiano ensinou LI de forma satisfatória, ou até mesmo melhor que um professor nativo.

Portanto, acredita-se que é possível que ela tenha tido um “momento catalisador de reflexão”, quando questionada sobre a diferença de professores nativos e brasileiros, fazendo-a refletir sobre esses pontos. R percebeu que o que tornava o professor colombiano “bom” foram três pontos importantes: (a) o fato de ter o conhecimento da língua; (b) saber como ensiná-la; e (c) ter passado pelo processo de aprendizado de uma língua estrangeira, conforme o trecho da entrevista:

R: (...) o inglês dele, ele era lindo o inglês dele, mas ao mesmo tempo, ele sabia, por ele ser colombiano, ele sabia das dificuldades dos alunos latinos... ele sabia ser mais didático, de como ensinar a falar uma coisa, a escrever alguma coisa, como agir, eh, diante de determinada situação, porque ele já tinha passado por aquilo.

Esses três elementos elencados podem auxiliar a participante na desconstrução do mito do professor nativo e, talvez, na reconstrução de uma nova crença sobre professores brasileiros.

Quando questionada sobre quando e como utilizava o inglês no Brasil, R declarou o seguinte:

R: (...) eu já tava formada em inglês, mas estava lá esperando a legenda em português sair, e já tinha uma semana que tinha saído o episódio e nada da legenda... Vou assistir em inglês mesmo, sem legenda... E aí eu assisti e eu lembro que eu fiquei parada pensando comigo mesma depois, “Gente?! Eu sempre fui tão insegura com relação ao meu ensino de inglês, que eu nunca me dei a chance de tentar mais”.

Podemos perceber que a participante R parece ter reafirmado a crença de que é necessário ir para o exterior para aprender inglês, pois, mesmo após a experiência de ter compreendido o episódio em inglês, e conseguir se comunicar com outras pessoas que não falavam português, ainda assim, declarou que não se sentia confiante, conforme trecho do relato:

Eu aprendi inglês durante esse tempo de cursinho, conseguia me comunicar com outras pessoas que não falavam português, porém não me sentia confiante e nem me considerava fluente.

O que parece ter acontecido é que R se sentia insegura para falar com um falante nativo.

Quanto à participante G, sem excluir as demais possibilidades, tampouco sendo elas excludentes, levantamos duas hipóteses: (1) ela passou pelo processo de reafirmação de crenças, o que não deixa de ser uma resignificação, já que, através das experiências no exterior e de fatores contextuais, suas crenças tornaram-se mais arraigadas; ou (2) por não ter passado por um momento de reflexão que a levasse a explicitar suas crenças, é possível que não tenha ocorrido resignificação.

Considerações finais

No decorrer deste trabalho, buscamos investigar as crenças de duas estudantes de intercâmbio acadêmico e a sua relação com a aprendizagem de Inglês no Brasil e no exterior.

Vimos que o mito do falante nativo está muito presente na construção do imaginário do estudante de Língua Inglesa, bem como a crença de que não se aprende Inglês nas escolas brasileiras.

Infelizmente, apesar de muitas pesquisas tratando desse assunto, ainda temos a imagem do falante ideal, o nativo, como um modelo a ser seguido. Mesmo estudando com professores de outras nacionalidades, e percebendo que a estrutura curricular de um curso de Inglês no exterior é bem diferente de um curso de Língua Inglesa das escolas públicas brasileiras, parece que a ideia de estudar em um país estrangeiro para aprender Inglês de forma “correta”, ainda permanece fixa na mente dos estudantes.

Assim, pode-se perceber nesta pesquisa, que as crenças consideradas centrais não mudam facilmente, pois foram formadas a partir de experiências repetidas, ou vividas durante grande parte de sua vida. Além disso, essas crenças também estão interconectadas com outras, por isso permanecem estáticas por mais tempo. Nesse sentido, o processo de ressignificação torna-se complexo e para que isso ocorra *é necessário que haja “momentos catalisadores de reflexão”, sendo esses os “gatilhos” que possibilitam mudanças.*

Portanto, essa desconstrução do mito do falante nativo e de que existe uma Língua Inglesa ideal é premente para que se possa começar uma mudança na forma de se compreender e discutir o processo de aprendizagem dos alunos nas escolas brasileiras. Os alunos necessitam tomar consciência da sua responsabilidade na aprendizagem de Inglês em nosso país, buscando melhores condições de ensino e garantias de seus direitos em educação de qualidade.

Referências

ADICHIE, C. N. **Americanah**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. 399 p.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. 1995. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – IEL, UNICAMP, Campinas, 1995.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem & Ensino, Pelotas**, v. 7, n. 1, jan./jul. 2004. p. 123-156.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007. p. 109-138.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível: <http://www.letras.ufmg.br/profs/reinildes/dados/arquivos/ocem.pdf>

CRUZ, D. T. O ensino de língua estrangeira como meio de transformação social. In: MOTA, K.; SCHEYERL, K. (org.) **Espaços Linguísticos: Resistências e expansões**. 2. ed. - Salvador : EDUFBA : Instituto de Letras, Departamento de Letras Germânicas, 2009. p. 25-56.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: A bakhtinian view. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M.F. (Org.) **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 131-151.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, 1995, p. 20-2.

GIMENEZ, T. English language teaching and the challenges for citizenship and identity in the current century. **Acta Scientiarum**, Maringá, v.23, n.1, p.127-131, 2001.

LUZ, L. T. A. **Discutindo o conceito de crenças na formação inicial do professor de língua: reflexões sobre um conceito em consolidação**. Trabalho em linguística aplicada, Campinas, v. 46, n.2, jul./

dez. 2007.

MENEZES, E. M.; SILVA, E. L. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4. ed. rev. atual, Florianópolis: UFSC, 2005. 138 p..

PRETI, D. **Análise de textos Orais**. 4. edição. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999.

RILEY, R The guru and the conjurer: aspects of counselling for self- access. In: BENSON, P. & VOLLER, P. (Ed.). **Autonomy and independence in language learning**. New York: Longman, 1997. p.114- 131.

SCHEYERL, K.; SIQUEIRA, D. S. P. Inglês for all: entre a prática excludente e a democratização viável. In: MOTA, K.; SCHEYERL, K. (orgs.) **Espaços Linguísticos: Resistências e expansões**. 2. ed. - Salvador: EDUFBA: Instituto de Letras, Departamento de Letras Germânicas, 2009. p. 57-96.

SHOEMAKER, A. **Regionalismo e identidade cultural: o inglês como língua internacional**. Antares, nº 5, jan./jun. 2011. p. 20-37.

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica**. 2008. 285f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

STALLIVIERI,, L.. Brazil's Science Without Borders Program. **The World View**. Disponível em:: <https://www.iinsidehighered.com/blogs/worldview/brazilssciencewithoutbordersprogram>. Acesso em:: 31 maio 2015.

VENTURA, M. M. **O estudo de caso como modalidade de pesquisa**. Rio de Janeiro, Revista SOCERJ, set./out. 2007. p. 383-386.

WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.). **Leamer strategies in language learning**. Londres: Prentice Hall, 1987. p. 85-102.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed., Porto Alegre: Bookman, 2001. 205 p.

Recebido em 26 de janeiro de 2018.

Aceito em 19 de julho de 2018.