

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LEITURA E COGNIÇÃO**

Débora Ache Borsatti

**LEITURA, IDENTIDADE E CRENÇAS NO APRENDIZADO DE LÍNGUA  
INGLESA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ESTUDANTES  
BRASILEIROS E PORTUGUESES**

Santa Cruz do Sul,  
2015

Débora Ache Borsatti

**LEITURA, IDENTIDADE E CRENÇAS NO APRENDIZADO DE LÍNGUA  
INGLESA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ESTUDANTES  
BRASILEIROS E PORTUGUESES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado, Área de Concentração em Leitura e Cognição, Linha de Pesquisa em Processos Cognitivos e textualização, Universidade de Santa Cruz do Sul – Unisc, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras. Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Onici Claro Flôres.

Santa Cruz do Sul,  
2015

Débora Ache Borsatti

**LEITURA, IDENTIDADE E CRENÇAS NO APRENDIZADO DE LÍNGUA  
INGLESA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ESTUDANTES  
BRASILEIROS E PORTUGUESES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado, Área de Concentração em Leitura e Cognição, Linha de Pesquisa em Processos Cognitivos e textualização, Universidade de Santa Cruz do Sul – Unisc, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras.

Dr.<sup>a</sup> Onici Claro Flôres  
Professora Orientadora – UNISC

Dr.<sup>a</sup> Rosângela Gabriel  
Professora examinadora – UNISC

Dr. Vilson Leffa  
Professor Examinador – UCPel

Santa Cruz do Sul,  
2015

***[...] Aprender uma língua é sempre, um pouco,  
tornar-se um outro.”  
(Christine Revuz)***

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à professora orientadora Onici Claro Flôres, que teve um importante papel no processo de construção da proposta deste estudo, sempre disponível nos momentos em que mais precisei do auxílio e guiou-me neste percurso com apoio e liberdade, agregando contribuições sábias e consistentes.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul e a todos os professores das disciplinas cursadas pelos conhecimentos adquiridos e compartilhados, que contribuíram de forma significativa para minha formação. Agradeço em especial à professora Rosângela Gabriel, que colaborou com relevantes sugestões na qualificação da pesquisa e também ao professor Marcos Cumpri, que através das provocações e discussões em aula, facilitou a escolha do objeto desta pesquisa. Aos colegas, pelo carinho e discussões enriquecedoras durante as aulas e também fora delas. À Luiza, secretaria do Mestrado, pela sua gentileza e competência. Agradeço ao Cnpq, que através da concessão da bolsa, proporcionou a realização do curso.

Agradeço à coordenação e aos colaboradores do Centro de Línguas da Unisc por permitirem a realização da pesquisa com os alunos; aos professores que cederam minutos de suas aulas para que eu pudesse explicar a proposta aos estudantes. Agradeço ao Centro de línguas da Universidade de Lisboa, especialmente a colaboradora Mafalda Almeida, que intermediou o contato com os professores que, por sua vez compreenderam a pesquisa e auxiliaram consentindo a saída dos estudantes para o momento da entrevista. Da mesma forma agradeço aos participantes brasileiros e portugueses pela disponibilidade e comprometimento como o trabalho.

Agradeço de modo especial à minha família, pelo incentivo e compreensão, especialmente à minha mãe, Néri, pelos anos de investimento nos meus estudos de inglês que, de certa forma, me trouxeram até aqui; ao meu pai, Bruno, que apesar da ausência física, sempre valorizou minha educação e incentivou-me a participar da seleção. Ao meu companheiro, Mateus, pela paciência, pelo carinho e apoio constantes, pelas contribuições concretas para o trabalho através da sua experiência acadêmica e ainda pela oportunidade de realizar este trabalho também em Portugal.

## RESUMO

A proposta desta pesquisa foi investigar e analisar os fatores identitários envolvidos no estudo de inglês como língua estrangeira, através do levantamento das crenças dos estudantes sobre esse aprendizado e do reflexo destas no processo de interpretação/compreensão leitora, comparando dois grupos de estudantes de inglês, em contextos diferentes onde a língua portuguesa é a língua materna, no Brasil e em Portugal. Compreende-se ser a língua materna elemento constituinte da identidade do indivíduo, exigindo o aprendizado de uma língua estrangeira a reconstrução da visão de mundo e de seus conceitos fundamentais, por parte do aprendiz. Com relação à leitura, o estudo partiu do pressuposto de que nem todas as informações textuais são explícitas e, portanto, para que haja interpretação/compreensão, o leitor precisa recorrer a processos inferenciais, que derivam de seus conhecimentos prévios, ligados à sua identidade e crenças acerca dos mais diversos assuntos. Ao todo foram 20 participantes, 10 estudantes de inglês do Centro de Línguas da Universidade de Santa Cruz do Sul no Brasil e os outros 10 do Centro de Línguas da Universidade de Lisboa em Portugal. Para a coleta dos dados foram utilizados o inventário de crenças BALLI, três textos para leitura e interpretação, associados a uma atividade de protocolo verbal por escrito e, por fim, uma entrevista semiestruturada. Os resultados demonstraram os reflexos das crenças sobre a interpretação/compreensão leitora dos participantes, apontando semelhanças e diferenças entre os dois grupos estudados, ao mesmo tempo em que evidenciaram ter potencial para propiciar reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, assim como acerca dos estudos sobre interpretação/compreensão leitora, que consideram o contexto e a subjetividade do leitor.

**Palavras-chave:** Leitura. Identidade. Crenças. Aprendizagem. Língua Inglesa

## **ABSTRACT**

The purpose of this research was to investigate and analyze identity factors involved in the study of English as a foreign language through a survey on the beliefs of students about learning and its repercussion in the reading comprehension process by comparing two groups in different contexts where Portuguese is the first language, in Brazil and in Portugal. The mother tongue is understood as an element the individual identity constitution and that learning a foreign language requires the students a reconstruction of the world conceptions. Regarding to reading, the study assumes that not all textual information is explicit, therefore, in order to understand the reader needs to use inferential processes, arising from their previous knowledge which is linked to their identity and beliefs about several issues. There were 20 participants in the study, 10 students of English from the Language Center at the University of Santa Cruz do Sul in Brazil and other 10 from the Language Centre at the University of Lisbon in Portugal. The data collection instruments were: the beliefs inventory BALLI, three texts for reading and interpretation associated with a written verbal protocol activity and a semi-structured interview. The results showed the reflections of beliefs over the participants reading Interpretation/comprehension and revealed similarities and differences between the two groups, evidencing the potential to contribute for studies on the English teaching-learning process, as well as researches on reading interpretation/comprehension which consider the context and the readers' subjectivity.

**Keywords:** Reading. Identity. Beliefs. Learning. English Language.

## **LISTA DE ABREVIACOES**

LA - Linguística Aplicada

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

CELINC – Centro de línguas e Cultura da Unisc

CLI – Centro de Línguas da Ulisboa

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Perfil dos participantes.....	83
Quadro 2: Semelhanças nas respostas em relação às afirmações do BALLI.....	168
Quadro 3: Diferenças nas respostas em relação às afirmações do BALLI.....	171

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráficos 1 e 2 - Aprender na infância é mais fácil.....	92
Gráficos 3 e 4: Habilidade especial para o aprendizado de línguas.....	94
Gráficos 5 e 6: Minha habilidade para o aprendizado de línguas.....	95
Gráficos 7 e 8: Todos podem aprender.....	96
Gráficos 9 e 10: O aprendizado de línguas no meu país.....	97
Gráficos 11 e 12: Dificuldade das línguas.....	101
Gráficos 13 e 14: Grau de dificuldade da LI.....	105
Gráficos 15 e 16: O conhecimento de outras línguas facilita o aprendizado.....	106
Gráficos 17 e 18: Aprender no exterior é melhor.....	108
Gráficos 19 e 20: A importância da gramática no estudo de LE.....	112
Gráficos 21 e 22: A importância da tradução.....	115
Gráficos 23 e 24: Cultura e aprendizado de LI.....	116
Gráficos 25 e 26: Há problema em não saber uma palavra em LI.....	119
Gráficos 27 e 28: A importância da excelência na pronúncia.....	123
Gráficos 29 e 30: Timidez para falar inglês.....	127
Gráficos 31 e 32: O gosto pela prática com nativos.....	129
Gráficos 33 e 34: A LI como oportunidade de trabalho.....	131
Gráficos 35 e 36: Aprender inglês para conhecer estrangeiros.....	135



Gráficos 37 e 38: Confiança no aprendizado bem sucedido.....	137
Gráficos 39 e 40: Respostas obtidas na questão 1 do texto 1.....	141
Gráficos 41 e 42: Respostas obtidas na questão 2 do texto 1.....	145
Gráficos 43 e 44: Respostas obtidas na questão 3 do texto 1.....	147
Gráficos 45 e 46: Respostas obtidas na questão 1 do texto 2.....	150
Gráficos 47 e 48: Respostas obtidas na questão 2 do texto 2.....	155
Gráficos 49 e 50: Respostas obtidas na questão 3 do texto 2.....	156
Gráficos 51 e 52: Respostas obtidas na questão 1 do texto 3.....	162
Gráficos 53 e 54: Respostas obtidas na questão 2 do texto 3.....	164
Gráficos 55 e 56: respostas obtidas na questão 3 do texto 3.....	165

## SUMÁRIO

1. Introdução.....	13
2. Justificativa.....	14
3. Problemática.....	16
4. Motivação da pesquisadora.....	16
5. Objetivos.....	17
6. Perguntas da pesquisa.....	17
7. Estrutura da dissertação.....	18
8. Metodologia.....	18
<b>Capítulo I - Leitura e Processos de Compreensão</b>	
1.1 Leitura e Compreensão.....	20
1.1.2 Modelos de Leitura.....	20
1.1.2.1 O modelo Ascendente.....	21
1.1.2.2 O modelo Descendente.....	21
1.1.2.3 O modelo Interativo.....	22
1.1.3 Outros aspectos sobre a compreensão leitora.....	24
1.2 Leitura e conhecimento prévio: Esquemas e Memória.....	29
1.2.1 Conceituando o Conhecimento Prévio.....	29
1.2.2 Esquemas na Leitura.....	30
1.2.3 O Papel da Memória.....	32
1.3 As inferências na leitura.....	34
1.4 Leitura em Língua Estrangeira (LE).....	37
1.4.1 Estratégias de Leitura em LE.....	39
1.5 Leitura e Contexto Sociocultural.....	42
<b>Capítulo II - Identidade e crenças: uma abordagem linguística</b>	
Introdução.....	45
2.1 Definindo Identidade.....	45
2.2 Língua(gem) e Identidade .....	50
2.2.1 Língua(gem), cultura e identidade.....	54
2.3. A identidade da língua inglesa como língua franca no mundo globalizado.....	55
2.4 Identidade e aprendizagem de língua estrangeira.....	57
2.5 As crenças e suas implicações no ensino-aprendizagem de língua inglesa.....	62
2.5.1 O que são as crenças?.....	63
2.5.2 Inter-relacionando identidade e crenças.....	66
2.5.3 As crenças em relação ao ensino e aprendizagem de LI.....	67
2.5.4 A possível influência das crenças na interpretação/compreensão leitora.....	72
<b>Capítulo III – A pesquisa: aspectos metodológicos, apresentação e discussão dos dados</b>	
<b>PARTE I – Aspectos Metodológicos</b>	
Introdução.....	75
3.1 Aspectos metodológicos.....	76
3.1.1 Abordagens em pesquisa sobre crenças.....	76
3.1.2 O estudo de caso.....	78
3.1.3 Protocolo verbal (escrito):	

uma auto-observação sobre a leitura.....	79
3.2 O contexto da pesquisa.....	80
3.3 Os participantes.....	83
3.4 Os instrumentos da pesquisa.....	85
3.4.1 Aplicação do BALLI.....	85
3.4.2 Os textos.....	86
3.4.3 Entrevista semiestruturada.....	87
3.5 A coleta dos dados.....	88
3.6 Procedimentos de análise de dados.....	89
3.7 Considerações éticas.....	90
<b>PARTE II - Apresentação e discussão dos Dados</b>	
Introdução.....	91
3.8 Relacionando os resultados do BALLI com as entrevistas.....	91
3.8.1 Aptidão para língua estrangeira.....	91
3.8.1.1 Aprender na infância é mais fácil.....	92
3.8.1.2 habilidade especial para o aprendizado de LE.....	93
3.8.1.3 Minha habilidade para o aprendizado de LE.....	95
3.8.1.4 Todos podem aprender.....	96
3.8.1.5 O aprendizado de LE no meu país.....	97
3.8.2 Dificuldades de aprendizagem.....	101
3.8.2.1 Dificuldade das línguas.....	101
3.8.2.2 Grau de dificuldade da LI.....	104
3.8.2.3 o conhecimento de outras línguas facilita o aprendizado.....	106
3.8.3 A natureza da aprendizagem na língua.....	107
3.8.3.1 Aprender no exterior é melhor.....	107
3.8.3.2 A importância da gramática no estudo de LE.....	112
3.8.3.3 A importância da tradução.....	115
3.8.3.4 Cultura e aprendizado de LI.....	116
3.8.4 Aprendizagem e estratégias de comunicação.....	119
3.8.4.1 Há problema em não saber uma palavra na LI.....	119
3.8.4.2 A importância da excelência na pronúncia .....	123
3.8.4.3 Timidez para falar.....	126
3.8.4.4 O gosto pela prática com nativos.....	128
3.8.5 Motivação e expectativas.....	131
3.8.5.1 A LI como oportunidade para o mercado de trabalho.....	131
3.8.5.2 Aprender inglês para conhecer estrangeiros.....	134
3.8.5.3 Confiança no aprendizado bem sucedido.....	137
3.8.6 As crenças e seus reflexos na interpretação/compreensão leitora e no processo inferencial.....	140
3.8.6.1 Texto 1.....	140
3.8.6.1.1 Questão 1.....	140
3.8.6.1.2 Questão 2.....	144
3.8.6.1.3 Questão 3.....	146
3.8.6.2 Texto 2.....	149
3.8.6.2.1 Questão 1.....	150
3.8.6.2.2 Questão 2.....	150
3.8.6.2.3 Questão 3.....	154
3.8.6.3 Texto 3.....	161

3.8.6.3.1 Questão 1.....	161
3.8.6.3.2 Questão 2.....	163
3.8.6.3.3 Questão 3.....	165
Considerações finais.....	168
REFERÊNCIAS.....	180
ANEXOS	

## 1. INTRODUÇÃO

No cenário contemporâneo a língua inglesa é, inegavelmente, uma das línguas mais faladas, seja por nativos seja por falantes nativos de outros idiomas, atingindo um patamar de *língua global* (LE BRETON, 2005) ou *língua franca por excelência* (RAJAGOPALAN, 2005), no século XXI. Neste contexto, o Brasil é um dos países com índices mais baixos de proficiência<sup>1</sup> em língua inglesa, havendo diversos fatores que contribuem para este quadro, tais como: questões socioeconômicas, históricas, culturais e até mesmo geográficas. No entanto, este não é um desafio exclusivo do Brasil, diversos países ao redor do mundo ensinam inglês, como língua estrangeira nas suas escolas, nem sempre obtendo o sucesso esperado.

Portugal, um país localizado no continente Europeu, cujas condições socioeconômicas, culturais e geográficas parecem ser mais favoráveis do que as do Brasil, apresenta melhores índices de proficiência na língua inglesa, entretanto, o país também enfrenta desafios no processo ensino-aprendizagem do idioma.

Estudos já feitos abordam diferentes aspectos que envolvem o aprendizado de língua estrangeira, principalmente em termos de metodologia de ensino. Contudo, nos últimos anos, uma questão tem chamado a atenção dos pesquisadores da área, é a questão identitária do estudante e sua influência no contato com a língua estrangeira. Discute-se a possibilidade de os desafios enfrentados em uma sala de aula decorrerem não apenas da metodologia utilizada, mas de algo mais profundo que influencia a (des)constituição subjetiva dos alunos frente à língua aprendida e ensinada.

Busca-se, então, neste estudo identificar a influência das questões identitárias relacionadas às crenças acerca do aprendizado de inglês

---

<sup>1</sup> De acordo com os resultados da quarta edição do Índice de Proficiência em Inglês (EF EPI) – *Education First English Proficiency Index* que classificaram o nível de proficiência alcançado pelos estudantes de inglês como LE. Esses dados classificaram 63 países e territórios no total, utilizando resultados de exames prestados por 750.000 alunos maiores de 18 anos, em 2013. Os níveis de classificação são proficiência muito alta, alta, moderada, baixa e muito baixa. O Brasil se encontra no nível de proficiência baixa com pontuação de 49,96 e Portugal no nível de proficiência moderada com pontuação de 56,83. Disponível em [http://www.ef.com.br/\\_/~/media/centralefcom/epi/v4/downloads/full-reports/ef-epi-2014-portuguese.pdf](http://www.ef.com.br/_/~/media/centralefcom/epi/v4/downloads/full-reports/ef-epi-2014-portuguese.pdf)

apresentadas por estudantes brasileiros e portugueses no processo de interpretação/compreensão leitora.

Considerando-se que a leitura proficiente não pode dispensar a compreensão, e que nem tudo o que o autor pretende dizer está escrito no texto, o leitor precisa recorrer aos processos inferenciais, ou seja, raciocinar sobre o que lê a partir dos seus conhecimentos prévios, os quais estão atrelados ao seu contexto sociocultural. Desse modo, para interpretar o significado do conteúdo lido, o leitor preenche os vazios do texto de acordo com suas experiências e leituras anteriores.

O conhecimento de mundo do leitor e suas experiências de vida estão diretamente ligados à sua identidade e a suas crenças acerca dos mais diversos assuntos. Em vista disso, o aprendizado da língua materna é parte constituinte da identidade do indivíduo, e o estudo de uma língua estrangeira é uma forma de se introduzir em outras culturas, o que origina um conflito de identidade<sup>2</sup> do aprendiz, que precisará reconstruir seus conceitos e crenças a respeito do mundo, redimensionando-os.

As crenças fazem parte da visão de mundo internalizada pelo sujeito, e, no presente estudo, elas são abordadas na perspectiva do aprendizado de língua inglesa, isto é, investiga-se o que representa aprender inglês para os alunos participantes do estudo, levantando-se a hipótese de que o processo de interpretação/compreensão leitora de um texto em língua inglesa pode sofrer influências das crenças do leitor a respeito do que significa falar esse idioma.

## **1. JUSTIFICATIVA**

Muitas são as hipóteses para o insucesso do aprendizado de línguas, em especial de língua inglesa, no Brasil. Na perspectiva deste estudo interessa interpretar/compreender a língua(gem) como construtora da identidade. Considera-se esta uma abordagem relevante para buscar o entendimento das questões subjetivas, envolvidas no aprendizado de língua estrangeira, ou seja,

---

<sup>2</sup> O encontro de duas línguas (materna e estrangeira) estabelece uma “relação de conflito” (CORACINI, 2003, p. 139). Segundo Revuz (1998, p. 215), “a didática da língua estrangeira não tem se interessado por esse confronto e não tem procurado analisá-lo nem trabalhá-lo.” Investigar como ocorre esse confronto pode contribuir para o entendimento dos sucessos e insucessos na aprendizagem de uma língua estrangeira. Assunto aprofundado no capítulo II desta dissertação.

daqueles elementos que ultrapassam a análise metodológica e, talvez, por esta razão, este é um campo de investigação não muito explorado.

Um dos objetivos da educação, segundo Dewey (1910), é o de eliminar preconceitos acumulados e perpetuados ao longo dos anos. Alguns desses preconceitos podem tornar-se crenças arraigadas sobre as quais não se reflete e, por isso, podem ser obstáculos para o processo de ensino e aprendizagem.

Ao buscar identificar as crenças dos alunos sobre a aprendizagem de língua estrangeira, espera-se “poder ajudar a prevenir os conflitos de expectativas que podem levar à frustração, à ansiedade, à falta de motivação e, até mesmo, ao término do estudo da LE” (KERN 1995, p.71). Nesse sentido, o estudo das crenças tem sido proposto pela Linguística Aplicada, uma vez que favorece a formação de professores reflexivos.

A língua inglesa, embora globalmente utilizada, no contexto brasileiro, ainda é ensinada com um caráter de língua estrangeira, atinente com exclusividade à cultura britânica ou americana, sendo os aprendizes incentivados a falar como nativos, quando não o são, fator que os leva a um conflito identitário.

A participação de estudantes portugueses na pesquisa visou a comparar o que acontece no contexto brasileiro com o que acontece naquele país europeu, onde o contato com a língua inglesa é mais intenso. Diante disso, a proposta de um estudo comparativo entre um grupo de dez estudantes brasileiros e um grupo de dez estudantes portugueses teve como meta apreender índices diferenciados e/ou similares a serem pensados sobre a influência das crenças no aprendizado de inglês, e, sobretudo na interpretação/compreensão leitora, em ambos os contextos onde a língua materna é a portuguesa.

O trabalho integra-se à linha de pesquisa: “Processos cognitivos e textualização” do Mestrado em Letras - Leitura e Cognição e as discussões sobre identidade e crenças são propostas e analisadas a partir dos processos cognitivos, que envolvem a interpretação/compreensão leitora.

Acredita-se que esta pesquisa possa contribuir para promover o estudo da temática no contexto universitário da UNISC e gerar interesse em questões subjetivas presentes no ato da leitura, neste caso, na leitura em uma língua estrangeira. Evidentemente, considerar que as crenças têm papel decisivo no

aprendizado pode ser relevante tanto para os professores quanto para os sujeitos aprendizes, propiciando, inclusive, mais sucesso no aprendizado.

## **2. PROBLEMÁTICA**

As investigações sobre crenças no contexto da aprendizagem de língua estrangeira têm como principais pesquisadores internacionais (HORWITZ, 1985; GARDNER, 1998, HOSENFELS, 1978, KERN, 1995; RILEY, 1989, 1994; WENDEN, 1986, 1987). No Brasil, dentre os pesquisadores da área destacam-se (BRACELOS, 1995, 2000; FÉLIX, 1999; GIMENEZ, 1994; SILVA, 2000; SILVA, 2001, CONCEIÇÃO, 2004).

O assunto começou a ser investigado no cenário mundial em meados dos anos 80 e uma década mais tarde no Brasil, ou seja, nos anos 90, de acordo com Barcelos (2004), uma das principais pesquisadoras brasileiras sobre o tema. Segundo essa autora, o interesse no país se manifestou devido à mudança na concepção do ensino e aprendizagem de línguas proposta pela Linguística Aplicada, que passou do foco no produto para o foco no processo. Para Larsen-Freeman (1998), “nós passamos a perceber o aprendiz como pessoas completas com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experiências, estratégicas e políticas” (LARSEN-FREEMAN, 1998, p.207).

Há diversos estudos que contemplam as crenças de alunos e professores, porém investigações sobre as influências destas crenças no processo de interpretação/compreensão leitora é um tema muito pouco estudado. Além disso, não há estudos comparativos entre as crenças de estudantes de países diferentes. Esta pesquisa, portanto, é relevante no sentido de trazer novos elementos para a discussão, através do questionamento sobre em que medida as crenças relacionadas à identidade dos estudantes de língua inglesa, acerca do que representa aprender uma língua estrangeira, interferem no processo, influenciando a interpretação/compreensão leitora.

## **3. MOTIVAÇÃO DA PESQUISADORA**

A experiência docente da pesquisadora em ensino de inglês, e os anos de observação das dificuldades dos estudantes adultos, que apresentam



resistência ao avanço no desenvolvimento da fluência, conduziram-na à escolha do tema, aliando-se a isso o fato de ser graduada em Psicologia e de ter feito um curso de especialização em Psicopedagogia. Esse conjunto de fatores explica a curiosidade acadêmica em investigar os processos subjetivos que perpassam o aprendizado de uma língua estrangeira.

A pesquisa se estruturou, tendo em vista a apreensão da resistência de muitos estudantes em aceitar as diferenças entre a língua materna e a estrangeira, assim como da introjeção (por parte dos aprendizes) de uma série de mitos e crenças pré-concebidas que permeiam o processo de aprendizagem de língua.

#### **4. OBJETIVOS**

A pesquisa teve os seguintes objetivos:

1. Captar e analisar a relação entre língua e identidade (semelhanças e diferenças) tal como expressa linguisticamente por dois grupos de estudantes de língua inglesa, como língua estrangeira, em dois países de língua portuguesa.
2. Registrar a possível influência das crenças e dos fatores relacionados à língua e identidade, no processo de interpretação/compreensão leitora dos estudantes;
3. Comparar os dados obtidos em ambos os contextos para fazer uma análise crítica de seus conteúdos.

#### **5. PERGUNTAS DA PESQUISA**

De acordo com os objetivos estabelecidos, procurou-se responder às seguintes perguntas:

1. Quais as semelhanças e diferenças das crenças entre o grupo de estudantes brasileiros e o grupo de estudantes portugueses?
2. Qual a relação entre a identidade do falante de inglês como língua estrangeira e as crenças sobre o aprendizado da língua em dois contextos distintos?
3. As crenças dos estudantes sobre o aprendizado de língua inglesa podem influenciar o processo de interpretação/compreensão leitora?

## **6. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO**

A dissertação compõe-se de três capítulos acompanhados desta introdução, das considerações finais e das referências bibliográficas que nortearam o estudo. No capítulo I, discutem-se a leitura e os processos cognitivos envolvidos na interpretação/compreensão. Os conceitos de identidade e crenças são abordados no capítulo II, conjuntamente com uma discussão sobre o aprendizado de línguas e interpretação/compreensão leitora. O capítulo III divide-se em duas partes, a parte I descreve a metodologia empregada no desenvolvimento da pesquisa e na parte II encontra-se a análise dos dados coletados através de um entrecruzamento das informações constantes do inventário de crenças e das entrevistas e, por fim, a leitura crítica da interpretação/compreensão leitora dos participantes de acordo com as respostas aos textos lidos, comparando-se os dois grupos estudados. Nas considerações finais faz-se uma reflexão sobre a pesquisa, de acordo com os dados analisados em relação às hipóteses levantadas inicialmente, suas limitações e contribuições teóricas, metodológicas e práticas, assim como sugestões para futuros estudos.

Na seção de apêndices foram incluídos os instrumentos utilizados na coleta de dados, o roteiro para a entrevista semiestruturada e a solicitação de participação feita aos estudantes (termo de consentimento livre e esclarecido).

## **7. METODOLOGIA**

A metodologia utilizada foi qualitativa, propondo-se um estudo de caso, através do qual se comparou a visão de dois grupos de estudantes de língua inglesa sobre identidade e crenças a respeito do estudo de inglês, em dois contextos diferentes: dez estudantes brasileiros cursando entre o nível intermediário superior e o avançado no Centro de Línguas da Universidade de Santa Cruz do Sul e dez estudantes portugueses dos mesmos níveis, do Centro de Língua da Universidade de Lisboa.

Formam selecionados três instrumentos para a coleta dos dados: 1) três textos para uma atividade de interpretação/compreensão, seguidos de perguntas e de justificativa das respostas selecionadas no teste de múltipla escolha, para aprofundar a investigação do processo de

interpretação/compreensão (protocolo verbal); 2) inventário de crenças *BALLI* (*Beliefs About Language Learning Inventory*), em que o respondente analisava afirmações acerca de um determinado conceito/tema e indicava o seu nível de concordância a partir de opções que variavam de “eu concordo inteiramente” até “eu discordo inteiramente”.

O terceiro instrumento foi uma (3) entrevista semiestruturada com questões referentes a fatores identitários associados às crenças, isto é, ao modo como o indivíduo percebia e enfrentava as diferenças da língua estrangeira em relação à sua língua materna, e qual a sua visão acerca do aprendizado de língua inglesa.

# CAPÍTULO I

## 1. Leitura e Processos de Compreensão

Este capítulo trata sobre os aspectos envolvidos na construção do sentido durante a leitura, portanto, conceituar o que é leitura é fundamental para o entendimento dos processos de compreensão mobilizados na atividade leitora.

### 1.1 Leitura e compreensão

Tradicionalmente entendida como uma atividade mental cujo objetivo principal era receber e transmitir conhecimentos, a leitura tem sua concepção expandida a partir dos estudos dos processos envolvidos no ato de ler através de diferentes disciplinas como Psicolinguística, Sociolinguística, Psicologia Cognitiva, Educação, entre outras; atualmente é vista como uma atividade dialógica, um processo de interação entre o leitor e o autor, mediado pelo texto que estão situados em um determinado momento histórico-social.

A leitura é uma atividade complexa que envolve linguagem, memória, pensamento e começa a ser discutida por diversos autores a partir do final da década de 60 (GOODMAN, 1967, GOUGH, 1976, LABERGE e SAMUELS, 1976, RUMELHART, 1977, 1984).

Os estudos mostram que a leitura não é um processo mecânico e exige do leitor conhecimentos para construção de inferências e conseqüentemente para a construção de sentido. A seguir, os modelos de leitura serão explorados com o intuito de aprofundar o tema do desenvolvimento das pesquisas em leitura.

#### 1.1.2 Modelos de leitura

Os primeiros modelos de leitura consideram o texto como tendo um sentido único, nessa abordagem o leitor exerce um papel passivo, apenas recebendo informação do texto. Com o desenvolvimento de novos estudos, a leitura passa a ser vista de uma forma mais dinâmica e compreende-se o leitor como sendo mais ativo no processo.

Teoricamente há três modelos de leitura embasados em preceitos cognitivos: O modelo ascendente (*bottom-up*); o modelo descendente (*top-down*) e o modelo interativo.

#### **1.1.2.1 O modelo Ascendente**

Este modelo, defendido por Gough (1972), propõe o processamento da leitura a partir de uma sequência linear, ou seja, de letras para sons, para palavras, para sentenças e finalmente para o significado.

Segundo Nunan (1998), no modelo ascendente (*bottom-up*) a leitura é basicamente uma questão de decodificação de uma série de símbolos escritos em seus equivalentes orais. Nesta perspectiva, o leitor exerce um papel passivo, tendo apenas que extrair o significado do texto.

Vilson Leffa (1996) refere-se ao modelo ascendente utilizando o verbo “*extrair*”. Para extrair significado do texto, parte-se da premissa de que ler caracteriza-se como um processo que vai do simples para o complexo, isto é, o leitor inicia a leitura decodificando e a compreensão obtida decorre da atividade do leitor, que vai organizando as informações obtidas num todo, na medida em que avança na leitura, tendo o significado resultante precisão, exatidão e completude. Essa concepção, entretanto, tem sérias limitações porque o verbo *extrair* não implica reflexão e nesse caso, não há extração, mas cópia ou reprodução do que o texto contém.

Conforme Coracini (2002, p. 13), esta abordagem “que defende o texto como uma fonte única do sentido, provém de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, segundo a qual o sentido estaria arraigado às palavras e às frases, estando, desse modo, na dependência direta da forma”.

Embora a decodificação seja um importante passo para a leitura, tendo um papel fundamental no processo, é preciso ir além do texto para que haja interpretação, como mostra o modelo a seguir.

#### **1.1.2.2 O modelo Descendente**

Defendido por Goodman (1969, 1970, 1975, 1988), este modelo expressa a ideia de que durante a leitura os leitores usam o seu conhecimento

prévio para interpretar o texto e criar expectativas plausíveis sobre o que eles irão ler.

Goodman (1984) afirma que o significado não é uma característica dos textos, sendo assim, textos construídos por escritores são compreendidos por leitores. O significado por sua vez, está entre autor e leitor, sendo representado pelo escritor no texto.

Leffa (1996) utiliza-se *do* verbo *atribuir* para este modelo. Atribuir significado ao texto, diferentemente da concepção anterior, significa que o mesmo texto lido por diferentes leitores pode evocar em cada um deles uma visão diferente, uma vez que se leva em consideração a bagagem de experiências que o leitor traz consigo.

Nesta perspectiva, o leitor vai preenchendo as lacunas que o texto apresenta com o conhecimento prévio que possui e a leitura torna-se um procedimento de levantamento de hipóteses, no qual a compreensão não é um produto final, acabado, mas um processo que se desenvolve enquanto a leitura se realiza, ou seja, verifica-se como se dá essa compreensão, que estratégias e recursos o leitor utiliza para atribuir significado ao texto. Aqui, portanto, a leitura é um processo descendente que vai do leitor ao texto.

A abordagem descendente (*top-down*), ao contrário da ascendente, atribui um papel ativo ao leitor, uma vez que o sentido é construído a partir do conhecimento de mundo daquele que lê. Neste modelo, conforme Souza e Bastos (2001) o texto é um objeto indeterminado dependente de uma participação mais eficiente do leitor que precisa utilizar seu conhecimento linguístico e seu conhecimento de mundo, fazendo ainda previsões e inferências, a fim de construir significado através da leitura.

### **1.1.2.3 O modelo interativo**

Rumelhart (1985) defende o ponto de vista de que o mais eficiente processamento da leitura é o interativo, que combina os modelos ascendente e descendente. Segundo Carrel (1988) a dependência de um modo de processamento e a negligência de outro constituem a causa das dificuldades de leitura. O leitor maduro usa os dois processamentos, mudando de um para o

outro durante a leitura e o leitor menos habilidoso tende a focar apenas em um deles, prejudicando assim a compreensão do texto.

O modelo interativo, de acordo com Eskey e Grabe (1988 p.224) mobiliza:

Habilidades de todos os níveis [estão] disponíveis para processar e interpretar textos [...] este modelo incorpora implicações de leitura como um processo interativo – isto é, o uso de conhecimento prévio, expectativa, contexto, entre outros. Ao mesmo tempo, incorpora noções de reconhecimento de característica rápida e acurada de letras e palavras, estendendo a ativação de formas lexicais e o conceito de automaticidade no processamento das formas – isto é um processamento que não depende do contexto para o primeiro reconhecimento de unidades linguísticas.

Leffa (1999) ressalta que embora o modelo descendente represente uma evolução em relação à abordagem ascendente, uma vez que descreve a leitura como processo e não como produto, tal modelo, ignora os aspectos sociais envolvidos no ato de ler. O impacto do modelo top-down levou a uma tendência em se considerar tal processamento como substituto do modelo bottom-up quando, na verdade, os dois tipos de fluxo de informação devem ser vistos como complementares, já que operam interativamente na leitura.

O autor acima citado destaca a importância da interação entre texto e leitor para a leitura compreensiva, pois o conhecimento prévio do leitor se entrelaça com os dados fornecidos pelo texto; em prosseguimento, compara leitor e texto a duas engrenagens que correm uma dentro da outra; se houver desengate, elas se separam e rodam soltas. Quando isso acontece, o leitor proficiente recua no texto até chegar a um ponto anterior e faz uma nova tentativa. Ao encontrar um novo engate, prossegue normalmente a leitura.

Desta forma, a concepção de leitura interativa parte do pressuposto de que a leitura não é uma simples atividade de decodificação de itens linguísticos, mas um processo dinâmico de construção de sentido, que se fundamenta na integração do conhecimento prévio do leitor com as formas linguísticas presentes no texto.

Nessa perspectiva, o leitor deixa de ser um mero receptor de mensagens e assume o papel de coautor, já que a construção de sentidos na leitura ocorre na medida em que o leitor, para compreender a mensagem do texto, deve desempenhar uma função ativa no processo, estabelecendo

relações entre o seu conhecimento anterior e o conhecimento construído a partir da leitura.

### **1.1.3 Outros aspectos sobre a compreensão leitora**

Ler é uma prática social de acordo com Smith (1989, p. 17). Segundo o autor, a leitura é “uma atividade construtiva e criativa”, que possui quatro características distintivas e fundamentais: é objetiva, seletiva, antecipatória, e baseada na compreensão. Objetiva porque há um objetivo ou uma intenção que o próprio leitor manifesta ao ler, de vez que todas as pessoas leem por alguma razão. A leitura é seletiva porque normalmente o leitor presta atenção ao que é relevante aos objetivos em causa e também é antecipatória porque os objetivos definem as expectativas.

Smith (1989) afirma que a antecipação ou previsão é o “núcleo da leitura”, porque as experiências e conhecimentos anteriores possibilitam prever enquanto se faz a leitura. E por fim, a leitura é baseada na compreensão uma vez que “a compreensão e o aprendizado são fundamentalmente a mesma coisa, relacionando o novo ao material já conhecido”. (SMITH, 1989, p.21).

Para Kleiman (1997) a compreensão se apoia na percepção e construção de significados com base na textualidade, tanto no nível lexical, sintático, quanto no semântico e pragmático. Já a interpretação estaria diretamente relacionada às práticas culturais da comunidade a que pertence o leitor, ou seja, a compreensão engloba necessariamente a interpretação, uma não existe sem a outra, em vista disso o termo compreensão é utilizado neste estudo, abrangendo ambos os conceitos.

Marcuschi (1996) propõe a existência de cinco horizontes de compreensão os quais são levados em consideração na análise dos dados desta pesquisa: 1) falta de horizonte; 2) horizonte mínimo; 3) horizonte máximo; 4) horizonte problemático e 5) horizonte indevido, descritos a seguir.

O primeiro horizonte, de repetição ou cópia, é o que está mais próximo do texto porque o leitor não se sente autônomo para construir o seu significado, ficando preso à soberania do autor que incutiu o sentido pretendido para o leitor apenas recuperá-lo. No segundo horizonte, de paráfrase, o leitor ainda está próximo do texto porque está preocupado em identificar informações



objetivas que podem ser ditas de outra forma, mas já consegue fazer inferências mínimas.

No terceiro horizonte o leitor é capaz de fazer inferências mais precisas, inclusive captando o sentido global do texto, lendo nas entrelinhas. Já no quarto horizonte, o problemático ou da extrapolação, o leitor começa a se afastar demais do texto e o sentido que ele cria privilegia os conhecimentos pessoais mais do que as informações do texto. No horizonte 5 – o indevido, o leitor está muito distante do texto, e realiza uma leitura inadequada afirmando a existência de informações que não foram dadas no texto, sendo desta forma incoerente.

Um dos modelos de leitura mais conhecidos é o Modelo de Construção Integração (CI) de Kintsch (1998), que tem como principal foco a integração do conhecimento de mundo do leitor, aos elementos do texto e à coordenação dos componentes de forma e conteúdo. Visando a uma melhor organização teórica do modelo, Kintsch (1998) preconizou duas fases que viabilizam o processo de compreensão: a de construção e a de integração.

A fase de construção consiste na construção de um modelo mental mediante o significado das palavras e das proposições do texto. A fase de integração se constitui de forma global e, acontece sempre que uma nova informação é acrescentada. Assim, de forma integrada, o leitor constrói os sentidos do texto a partir de seus conhecimentos prévios e das novas informações obtidas no texto lido.

Compreender um texto para Kintsch (1998) significa formar uma estrutura mental que represente o significado e a mensagem do texto. Portanto, a compreensão em leitura implica a criação de uma representação mental coerente do texto. Contudo, a criação dessa estrutura mental pode ser prejudicada por inúmeros fatores, entre eles a falta de conhecimento prévio sobre o assunto do texto e a falta de familiaridade com o código escrito.

A compreensão, desse modo, não é apenas uma atividade de identificação de informação, mas um processo de produção de sentidos que depende da recriação ou da reorganização dos sentidos já conhecidos, das relações estabelecidas com outros textos, com outros gêneros e/ou com outras práticas sociais. Os sentidos já conhecidos são parte do conhecimento prévio do leitor, aspecto central para a compreensão.

Em uma abordagem contemporânea, estudos na área da neurociência têm se destacado no que se refere ao processamento da leitura no cérebro. Dentre as pesquisas neste campo cita-se o trabalho do francês Stanislas Dehaene (2012) cuja obra “*Os neurônios da Leitura*” foi traduzida para a língua Portuguesa pela também estudiosa da área, Leonor Scliar-Cabral.

Dehaene (2012) afirma que a leitura é uma proeza e ressalta a importância de conhecer os processos cerebrais da leitura para que métodos de ensino mais eficazes e tratamentos para patologias que dificultam essa atividade sejam desenvolvidos. Considerando o fato de que a leitura é uma atividade aprendida pelos humanos, ou seja, é cultural e não natural, o autor apresenta a hipótese da reciclagem neuronal, que em termos gerais, busca explicar como o sistema visual de um primata é capaz de se especializar para o processamento das letras. Isto se deve à adaptação biológica às novas necessidades culturais viabilizadas pela plasticidade cerebral.

O autor busca explicar as etapas sucessivas da leitura, iniciando pelo funcionamento dos olhos, descrevendo o caminho que percorre o estímulo visual no cérebro e as duas vias de leitura: lexical e fonológica e expõe em detalhes o que as pesquisas com neuroimagem têm apontado como regiões especializadas em leitura.

Em sua ótica, a via *fonológica*, é eficiente quando a pessoa consegue ler uma palavra totalmente nova (uma pseudopalavra), ou seja, consegue ler, mesmo sem nenhum sentido atribuído, apenas processando a palavra rapidamente. Por outro lado, a via lexical torna-se bastante útil para acabar com ambiguidades fonológicas, como no caso das palavras homófonas não homógrafas (por exemplo ‘cela’ e ‘sela’). Essa é uma grande contribuição do sistema escrito que, além de “desambiguar” essas palavras, possui uma função importante para determinar o valor do grafema na leitura, o que Dehaene (2012) chama de *metarregras* das línguas (por exemplo, o ‘g’ seguido de ‘a’, ‘o’ e ‘u’, sempre tem valor de /g/)

Segundo o autor, uma série de operações cerebrais/mentais acontece inconscientemente antes de uma palavra ser decodificada. Ela é dissecada, depois recomposta em letras, bigramas, sílabas, morfemas. A leitura rápida é uma automatização dessas etapas de decomposição e recomposição. O alvo do ensino da leitura é colocar essa hierarquia no cérebro, a fim de que a

criança possa reconhecer as letras e os grafemas e os transformar facilmente em imagens acústicas de sua língua.

Em relação ao processo ensino-aprendizagem da leitura em seu aspecto cognitivo, Dehaene levanta a questão: como ocorre a aprendizagem da leitura e o que isso modifica no cérebro? A comparação entre o cérebro de alfabetizados e iletrados mostra como o aprendizado da leitura é capaz de modificar a anatomia cerebral, trazendo benefícios e também custos cognitivos.

De acordo com o autor:

[...] as invenções culturais como a leitura se inserem nesta margem de plasticidade. Nosso cérebro se adapta ao ambiente cultural, não absorvendo cegamente tudo o que lhe é apresentado em circuitos virgens hipotéticos, mas convertendo a outro uso as predisposições cerebrais já presentes. Nosso cérebro não é uma *tabula rasa* onde se acumulam construções culturais: é um órgão fortemente estruturado que faz o novo com o velho. Para aprender novas competências, reciclamos nossos antigos circuitos cerebrais de primatas – na medida em que tolerem um mínimo de mudança. (DEHAENE, 2012, p. 20).

Tal consideração implica, portanto, uma associação entre a cultura e o aparato biológico, ou seja, há uma adaptação dos neurônios, fator biológico, que possibilita uma nova aprendizagem necessária para a espécie, motivação cultural. A plasticidade neuronal permite que um hemisfério se especialize em uma das funções mais essenciais para a sobrevivência do ser humano, a linguagem verbal. E a própria invenção da escrita teve que se adaptar aos limites de processamento dos neurônios, ou seja, ao uso da memória.

Para aprender um processo novo como a leitura, diz Dehaene (2012), o cérebro precisa passar por uma aprendizagem, ou seja, novas ligações ou sinapses, que ocorrem entre diferentes regiões, especializando-as.

Ao tratar do ensino, o autor enaltece o método fônico em detrimento do método global ou construtivista, mostrando a importância da decodificação no processo de automatização da leitura, com base nas pesquisas neurocientíficas desenvolvidas na área.

Outro autor que defende o método fônico e desenvolve pesquisas neste campo, é José Morais, que afirma:

Ler implica um sistema mental de tratamento da informação escrita, isto é, um conjunto complexo de operações de transformação de representações em outras representações. Essas operações fazem com que a representação da entrada – o sinal gráfico – seja

convertido, no fim desse processo incrivelmente rápido, em representações da sua pronúncia e do seu significado. (MORAIS, 2013, p.11)

Segundo Morais (2013), ao ler uma palavra considerada desconhecida, ou seja, uma palavra nova, o leitor é capaz de ler, ou recuperar aquilo que ela representa em termos de som da fala (representação fonológica), a sua pronúncia. Seguindo esse raciocínio, para compreender um texto é preciso aplicar as representações da fala extraídas do texto a um conjunto de capacidades e de conhecimentos variados.

Dentre as capacidades cognitivas citadas por Morais (2013, p.13) para que haja compreensão leitora estão: manter a atenção no que se lê; recuperar conhecimentos prévios; manter informações já existentes na memória ativa (memória de trabalho – MT) e relacionar informações que estão em frases diferentes para extrair delas um sentido que não está explícito no texto.

Já quando se refere às capacidades e conhecimentos linguísticos, o autor destaca que é necessário ativar o significado preciso das palavras reconhecidas sem ignorar o contexto, tomando como exemplo que a rosa dos ventos não é uma flor e nem a cor; interpretar as expressões metafóricas e outras figuras de linguagem, analisar a estrutura sintática de cada frase; construir sentido a partir de todos esses dados; ligar uma frase à seguinte levando em conta as palavras de transição (assim, porém, também, do mesmo modo...)

Morais ressalta, ainda, que a leitura enquanto habilidade de identificar as palavras escritas é utilizada de maneira automática e inconsciente. Isso ocorre na região posterior inferior do hemisfério esquerdo do cérebro, especializada nesta tarefa.

Contudo, o processo de automatização descrito, só ocorre depois que a decodificação está apreendida. As habilidades (*skills*, em inglês) diferentemente das capacidades mentais, são aprendidas através da instrução, o que é muito importante para que haja compreensão em conjunto com o desenvolvimento das capacidades cognitivas e os conhecimentos linguísticos.

Visto que a leitura é uma atividade complexa, aprendida pelo homem ao longo de sua evolução e que o cérebro humano se adaptou a esta nova atividade, conclui-se que a memória é fundamental para o processo de

compreensão, pois é responsável pelo resgate dos conhecimentos prévios do leitor. Sendo assim, a seguir estes temas são discutidos.

## **1.2 Conhecimento prévio, esquemas e memória**

Considerando que o conhecimento previamente adquirido pelo leitor é fundamental para que haja compreensão da leitura, o conceito de esquemas e o funcionamento da memória associados ao conhecimento prévio são os próximos tópicos abordados e são entendidos aqui como elementos chave para o estudo do processo de compreensão em leitura como um todo.

### **1.2.1 Conceituando o conhecimento prévio**

O processo de compreensão leitora é complexo e exige a ativação de uma série de funções cognitivas do leitor, dentre elas a memória, que desempenha o papel de resgatar as experiências do indivíduo em relação ao assunto tratado, ou seja, o conhecimento do leitor acerca do tema da leitura.

Para Scott (1983, p.102) “O conhecimento prévio é o conhecimento que o leitor traz para o texto antes de lê-lo”. Este conhecimento pode variar muito de leitor para leitor e provavelmente haverá correlação entre a nacionalidade do leitor e áreas de conhecimento ou de ignorância, devido a diferenças em tradições culturais.

Smith (1989) entende que no cérebro de todo indivíduo há uma *teoria* sobre como é o mundo, na qual se baseiam todas as suas percepções e a compreensão desse mundo. “Essa teoria ‘inclui esquemas’, ou representações generalizadas de ambientes e situações familiares essenciais a toda compreensão e recordação”. (SMITH, 1989, p.39).

Koch e Travaglia (1995) destacam que tais conhecimentos consistem em “uma espécie de dicionário enciclopédico do mundo e da cultura arquivado na memória” (1995, p.61), adquiridos pelo indivíduo através das experiências acumuladas durante a vida e se armazenam na memória em blocos chamados *frames, esquemas, scripts, cenários*.

Solé (1998), por sua vez, considera conhecimento prévio tudo aquilo que faz parte da bagagem experiencial do leitor, pois, para ler “precisamos nos

envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na formação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões ou inferências” (SOLÉ, 1998, p. 23)

Segundo Kleiman (2000), fazem parte do conhecimento prévio do leitor, o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. De acordo com a autora, é na interação desses níveis de conhecimento, que o leitor consegue construir sentido do texto.

É importante destacar as diferenças entre tais conhecimentos e sua respectiva relevância para a compreensão leitora. O conhecimento linguístico é implícito, é o conhecimento abrangente que se tem de uma língua passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua. Esse conhecimento é indispensável, pois ocupa um papel central no processamento do texto.

O conhecimento textual é o conjunto de noções e conceitos sobre o texto que constituem os diversos tipos de texto e de formas de discurso. Esse conhecimento está relacionado com a estrutura do texto que pode ser, por exemplo, narrativo, expositivo e/ou descritivo, sendo que é possível encontrar a descrição dentro da narração ou exposição. Há ainda o caráter de interação entre autor e leitor.

O conhecimento de mundo é, geralmente, aprendido de maneira informal através de experiências de convívio social. Fazem parte desse conhecimento, o conteúdo que se tem na memória sobre assuntos os mais diversos, sobre situações usuais e eventos típicos da cultura da qual se faz parte, sendo a representação mental desse conhecimento chamada de *esquema*. (KLEIMAN, 2000)

Para melhor compreensão de como o conhecimento prévio é resgatado pelo leitor durante a leitura, é pertinente que os conceitos de esquemas e memória sejam explorados.

### **1.2.2 Os esquemas na leitura**

Anderson e Pearson (1990, p. 37) definiram esquemas como “o conhecimento já armazenado na memória.” Os autores concordam que

esquema é a organização mental do que percebemos sensorialmente a fim de serem resgatados, no futuro, para auxiliar a compreensão de novas informações em um processo ativo.

Esquema, de acordo com Kleiman (2004), é o conhecimento que se tem guardado na memória de longo-prazo sobre assuntos e eventos culturais típicos, podendo ser modificado conforme o conhecimento de mundo é alterado.

Dentro da perspectiva da teoria dos esquemas, compreender um texto é um processo interativo entre o conhecimento anterior do leitor, que se encontra armazenado em esquemas e o texto.

Segundo Nunan (1998), o termo *schema* significa que o conhecimento que o indivíduo carrega consigo, organizado em padrões inter-relacionados e construídos por meio de experiências prévias, guiam-no à medida que faz sentido em novas experiências.

É possível afirmar que os esquemas são a organização do conhecimento de mundo na memória. Não se memorizam os fatos e objetos de forma solta, mas em blocos, que são os esquemas, cujo critério de categorização é o aspecto semântico. Essas variáveis não estão presas; elas podem circular entre os blocos. Por exemplo, estão relacionados ao esquema *circo*: música, palhaço, crianças, trapezista etc., porém no esquema *feira de aniversário infantil* estão relacionados: crianças, música, pode haver palhaço ou não, mas dificilmente haverá trapezista.

De acordo com Leffa (1996), os esquemas são estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo para representar a sua teoria do mundo. Na interação com o meio, o indivíduo percebe que determinadas experiências apresentam características comuns entre si. Por exemplo, um almoço em casa com a família é diferente de um almoço com executivos, mas há entre eles uma série de elementos comuns que caracterizam o evento almoço: hora, o uso de talheres, a ingestão de alimentos, etc.

Quando os modelos cognitivos são ativados no momento da leitura do texto, eles ajudam a estabelecer o tema global, de modo que o leitor seja capaz de perceber o assunto tratado pelo texto. Em síntese, os esquemas são blocos de conhecimentos preexistentes, armazenados na memória e que representam situações estereotipadas.

Um dos textos selecionados para esta pesquisa, que leva o título de “*The weather man*”<sup>3</sup> retrata a importância da meteorologia para os britânicos. Na primeira frase<sup>4</sup>, o motivo pelo qual os britânicos gostam de falar sobre este assunto não está explícito, portanto para a construção de seu sentido, é importante que o leitor tenha algum conhecimento prévio sobre o clima na Inglaterra, onde muitos dias no ano são nublados e cinzentos e quando há sol as pessoas se alegram. Na perspectiva dos esquemas, o leitor ao acessar seu conhecimento através da memória poderá ter um esquema do clima da Inglaterra como: frio – neve – nevoeiro – tempo nublado – chuva. A recuperação desse conhecimento poderá auxiliar na compreensão do texto em análise, uma vez que possibilita a inferência de uma informação que não está explícita.

Assim, a memória exerce uma importante função na ativação dos esquemas e, portanto a seguir esta é a temática tratada.

### **1.2.3 O papel da memória**

A memória é imprescindível para o acesso ao conhecimento prévio durante a leitura e sem ela não seria possível identificar nem mesmo as unidades mínimas das palavras.

A Psicologia Cognitiva estuda a aquisição, armazenagem e uso do conhecimento, e de acordo com Trevisan (1992, p.24) “[...], o conhecimento veiculado pelo texto é captado, ao adequar-se a conhecimentos armazenados na memória, no momento da atividade de compreensão”.

Koch (2003) considera a memória como parte integrante do conhecimento, ou seja, a memória de longo termo possui estruturas estáveis que são utilizadas para o reconhecimento, a compreensão de situações e de textos, a ação e a interação social.

De acordo com Kleiman (2000), a memória de trabalho pode mobilizar aproximadamente sete unidades informativas ao mesmo tempo. Caso a leitura seja feita letra por letra, o leitor não conseguirá manter todas as unidades de

---

<sup>3</sup> O homem do tempo

<sup>4</sup> “They say that the British love talking about the weather. For other nationalities this can be a banal and boring subject of conversation, something that people talk about when they have nothing else to say to each other”<sup>4</sup>...



uma palavra na memória e não poderá apreender a sequência total, caso as partes não se integrem num todo significativo. Assim, no seu processo inicial, a leitura é muito mais difícil, permanecendo bastante limitada à decodificação.

Segundo Izquierdo (2002) a memória de trabalho serve para manter, durante alguns segundos, no máximo alguns minutos, a informação que está sendo processada no momento. Usa-se este tipo de memória para conservar na consciência, por exemplo, a terceira palavra da frase anterior. “Tal retenção só serve para compreender o sentido dessa frase, seu contexto e significado do que veio a seguir” (IZQUIERDO, 2002, p.19-20). Trata-se dessa maneira, de estabelecer um elo entre a memória de curto e de longo prazo, circunstância em que o leitor busca, no seu conhecimento já adquirido, uma relação possível com aquilo que está presente no texto.

A memória de curta duração, diferentemente da memória de trabalho, estende-se desde os primeiros segundos ou minutos seguintes ao aprendizado e pode durar até 3-6 horas (IZQUIERDO, 2002). Ao contrário da informação da memória de curto prazo, a informação na memória de longo prazo exige uma ação positiva para recuperá-la é o que diz Smith (1999), pois quando se acrescenta algo ao conhecimento de mundo, modifica-se a informação já existente. Isto é, qualquer coisa que se queira aprender exige que se faça uma relação com o que já existe na memória. Se essa nova informação não puder ser relacionada a algo conhecido que já exista registrado na memória, é bem possível que não faça sentido para o indivíduo. Assim, é somente por meio de sua organização que a informação pode ser processada.

É na memória de longo prazo que as informações adquiridas ao longo da vida, que não se encontram em uso em determinado momento, ficam armazenadas, organizadas em esquemas, como foi mencionado. Para ser armazenada na memória de longo prazo, a informação é codificada semanticamente.

Esta é uma tarefa da memória de trabalho, a qual é responsável pelo processamento da informação, que precisa ser elaborada para ser transferida para a memória de longo prazo. Elaborar a informação significa classificá-la, organizá-la, conectá-la e armazená-la junto com a informação que já existe na memória de longo prazo.

As informações contidas na memória de longo prazo são armazenadas em consequência de experiências vividas pelo indivíduo e, durante a leitura, elas são acessadas para efetivar a compreensão através das inferências, conceito aprofundado a seguir.

### **1.3 As inferências na leitura**

Toda leitura envolve um processo de produção de sentidos, que acontece de maneira implícita ou explícita por meio de inferenciação. (DELL'ISOLA, 2001). Sendo assim, inferir é um ato que requer o reconhecimento de dadas proposições que, associadas às novas, permitem ao leitor estabelecer novos sentidos sobre um dado novo. (MARCUSCHI, 1999)

Os sentidos atribuídos ao texto resultam de uma retomada de conhecimentos prévios e de valores que formam a estrutura cognitiva do leitor, os quais são ativados no momento da leitura, por meio de diversas estratégias cognitivas. Dentre essas estratégias, as inferências possuem um papel essencial, uma vez que consistem em “[...] processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica” (MARCUSCHI, 2008, p. 249).

De acordo com Marcuschi (1985, 1989), as inferências são processos cognitivos que implicam a construção da representação semântica baseada na informação textual, no contexto e no conhecimento adquirido anteriormente, sendo justamente a capacidade de reconhecimento da intenção comunicativa do interlocutor, e mais precisamente do autor, no caso do texto escrito, que caracteriza o *leitor maduro* e, portanto, crítico, questionador e reconstrutor dos saberes acumulados, culturalmente. Desta forma, o leitor maduro é aquele que sabe utilizar adequadamente todas as informações disponíveis, estabelecendo ligações relevantes entre a informação textual e o seu conhecimento prévio. Acredita-se que o leitor proficiente é aquele que, além de decodificar a escrita, consegue ler as informações implícitas nas entrelinhas, que exigem do leitor conhecimento do assunto, do sistema da escrita, da língua, das estruturas textuais e conhecimento enciclopédico.

Koch (1997) afirma que: “Basicamente se entende por inferência aquilo que se usa para estabelecer uma relação não explícita no texto, entre dois elementos desse texto. As inferências surgem de uma necessidade e do conhecimento de mundo do leitor (ouvinte)”. (KOCH, 1997, p.70).

Em “*Reflexões sobre as inferências*”, Coscarelli (2002) define as inferências como aquelas informações que o leitor adiciona ao texto e propõe sua divisão em tipos. Segundo a autora, as inferências podem ser feitas em diferentes momentos da leitura. Para fazer inferências o leitor conta com dados do texto, elementos do seu conhecimento prévio, bem como da situação comunicativa que em conjunto lhe possibilitam fazer deduções, generalizações, entre outras operações mentais necessárias à compreensão do texto.

Há diversos conceitos sobre inferências e também algumas divergências entre autores, porém uma maneira de começar a pensar esse conceito pode ser considerar a sua condição de informação não explícita no texto. Há igualmente, um número significativo de estudos acerca dos diferentes tipos de inferências e dentre os autores que se dedicaram a este tema estão, dentre outros: Koch, 1993; Marcuschi, 1999; Dell’Isola, 2001; Ferreira e Dias, 2004. Neste estudo os tipos de inferências não são aprofundados, uma vez que não faz parte do objetivo da pesquisa verificar quais tipos de inferências foram produzidos pelos participantes, mas constatar se elas são influenciadas pelas crenças sobre o aprendizado da língua inglesa.

Scott (1985) discute algumas habilidades de raciocínio envolvidas no processo de produção de inferências e cita o fornecimento de informações não dadas; a percepção de relações de causa-efeito; a percepção de funções não explícitas; a flexibilidade de ‘ajuste mental’, a apreensão de comentários irônicos no “diálogo autor-leitor” e, ainda, a ideologia. A essas habilidades que, segundo Scott (1985), o leitor precisa ter para ler nas entrelinhas, pode-se acrescentar a de compreender a linguagem figurada, que inclui metáforas, eufemismos, perguntas retóricas, hipérboles e tautologias.

Existe consenso entre os autores de que as inferências são produzidas para preencher as lacunas do texto porque é impossível o texto trazer todas as informações de que o leitor necessita, portanto muitos problemas de leitura podem advir dessa incompletude. Muitas vezes, o leitor ativa determinadas informações que podem levá-lo a compreensão indevida do texto,

especialmente se não tiver conhecimento linguístico, por exemplo, na leitura em LE; a falta de conhecimento lexical dificulta bastante o processo inferencial.

Para Koch (1993), dúvidas de compreensão de texto podem ocorrer se o leitor não fizer as inferências que o autor espera que ele faça, ou ao contrário, se o leitor fizer inferências que não foram intencionadas pelo autor. Entretanto muitas vezes não há como ter certeza se uma inferência é ou não tentada pelo escritor, uma vez que o contexto exerce forte influência no processo de construção de sentidos.

Neste sentido Ferreira e Dias (2004, p.440) enfatizam que:

O leitor tem liberdade para construir sentidos, mas ele também é limitado pelos significados trazidos pelo texto e pelas suas condições de uso. O texto é gerado a partir dos significados atribuídos pelo autor quando em interação com seu mundo de significação, e é recontextualizado pelo leitor, que busca atribuir-lhe significado a partir da relação que mantém com o seu próprio mundo e com o autor, o qual delimita (sem oprimir) as possibilidades de construção de novos significados. A partir disso, pode-se concluir que a compreensão é um processo de negociação de sentidos que está sustentada no leitor, na situação pragmática e no texto, sendo a coerência textual marcada pela interpretação do interlocutor.

Na produção de inferências, é fundamental levar em conta além dos fatores linguístico-discursivos, fatores de ordem cognitiva, sociocultural e interacional, uma vez que, entre os mecanismos inferenciais, intervêm fatores sociais, tais como: o contexto sociocultural, o conhecimento de mundo, as experiências e as crenças individuais. É válido ressaltar aqui, que as crenças sejam elas sociais ou individuais são temas centrais desta pesquisa.

Visto que a construção do sentido se faz na interação entre autor e leitor, é importante abordar a noção de contexto cognitivo defendida por Marcuschi (1999), através da qual o autor introduz o princípio de contextualização cognitiva para definir inferência. Para Marcuschi (1999, p.98-99) contexto cognitivo é o “horizonte sócio-psíquico-cultural do indivíduo, a partir do qual se dá a organização tanto das percepções e sua elaboração para o processamento cognitivo, quanto das informações e compreensão textual”.

Levando em consideração os aspectos considerados pelo autor, pode-se concluir que o processo inferencial realizado durante a leitura vai muito além de uma simples recuperação de elementos de forma automática, uma vez que o leitor possui um universo individual que interfere na sua leitura. Sendo assim, a hipótese destacada neste estudo pode ser fundamentada, ou seja, as crenças

e aspectos identitários envolvidos no aprendizado de LE podem interferir nas inferências produzidas durante a leitura em língua inglesa.

#### **1.4 Leitura em língua estrangeira (LE)**

Em se tratando de leitura em língua estrangeira (LE), língua inglesa (LI), no caso deste estudo, o processo de compreensão apresenta pouca diferença do processo ocorrido na língua materna, mas, logicamente, o leitor principiante encontra obstáculos na compreensão, tais como: falta de conhecimento de vocabulário, estrutura gramatical da língua e aspectos culturais. Desse modo, permanece mais tempo no processamento ascendente, isto é, na decodificação do texto, como foi discutido anteriormente. Neste caso, o uso de estratégias de leitura torna-se essencial para que a compreensão ocorra.

O leitor menos habilidoso tem dificuldade na escolha da melhor estratégia a ser utilizada. Ele pode se apoiar demasiadamente no vocabulário e não interagir com o texto, ou se for um leitor que possui algum conhecimento de vocabulário, pode se apoiar muito no contexto, o que nem sempre leva à compreensão.

A memória de trabalho (MT) tem um importante papel na integração da informação nova com aquela já adquirida pelo leitor, o seu conhecimento de mundo. Entretanto, a informação permanece na MT por poucos segundos ou minutos. Pesquisas em leitura em LE têm demonstrado que pode acontecer uma sobrecarga na MT, possivelmente causada pela falta de conhecimento de vocabulário da língua alvo por parte do leitor menos proficiente (CARLO e SYLVERSTER, 1996). Ao ocupar-se da decodificação das palavras, a informação processada desde o início da sentença ou parágrafo pode se perder, devido à capacidade limitada do sistema.

Nuttal (1996, p. 75) destaca que para inferir o leitor precisa ter pistas suficientes. A inferência lexical não ajudará os leitores se todas as palavras, ou a maioria delas, forem desconhecidas. Se, além disso, o contexto não oferecer pistas suficientes, a inferência se torna impossível. Portanto, se o trabalho do leitor com o vocabulário não é uma tarefa automática, se muitas das palavras não se encontram em contextos significativos que permitam a inferência, a leitura de um texto em LE fica bastante prejudicada.

O leitor em língua materna tem vantagem sobre os leitores em LE, pois ele pode se apoiar na habilidade linguística para compreender; já em LE, se o leitor não tiver conhecimento do tópico e ainda enfrentar o obstáculo das palavras desconhecidas, ele se sente incapaz de progredir na leitura.

Assim, caso os dados linguísticos sejam inconsistentes para o leitor, ocorre falha na compreensão, pois ele não vai conseguir ativar conhecimento não linguístico que possa interagir com os dados formais para construir o significado. É necessário, então, que o leitor monitore conscientemente sua leitura e desautomatize as estratégias cognitivas para compreender o que lê, tornando a leitura mais demorada (KLEIMAN, 2004).

Leitores fluentes conseguem reconhecer as palavras visualmente como uma “fileira de letras conhecidas”. Experiências repetidas com uma palavra levam ao desenvolvimento do processo de reconhecimento visual específico daquela palavra. Ao se deparar com ela, o processamento e o reconhecimento visual da palavra são feitos em conjunto com a ativação das informações armazenadas sobre o significado da palavra (HAMPSON e MORRIS, 1996).

Segundo Perfetti (1985, 1988, 2001), a capacidade limitada da memória de trabalho dificulta a leitura, quando vários processos que exigem atenção precisam ser ativados simultaneamente. Ao se deparar com um texto em LE, o leitor menos proficiente primeiro trava uma luta com os elementos mais baixos na hierarquia, que são o conhecimento das regras ortográficas da língua e o conhecimento lexical, para depois passar para os elementos mais altos, que são o conhecimento sintático e o semântico. Embora seja uma estratégia útil nas fases iniciais do desenvolvimento da leitura, a exploração do contexto, na verdade, é apenas um estágio e não deve ser o único apoio para compensar a dificuldade vocabular.

Para evitar problemas dessa natureza, optou-se neste estudo, por selecionar estudantes de língua inglesa que se encontravam no nível *upper intermediate* (intermediário superior) e *advanced* (avançado), para que a dificuldade lexical não prejudicasse a compreensão. O que interessa não é avaliar a proficiência dos sujeitos em leitura, mas analisar de que forma os estudantes selecionados interpretam o conteúdo do que estão lendo e, ainda, comprovar se há alguma influência do modo como ele percebe a LE e pensa o seu aprendizado sobre a sua interpretação/compreensão.

### **1.4.1 Estratégias de leitura em LE**

Considerando estratégias de leitura como processos mentais escolhidos, consciente ou inconscientemente, pelo leitor para realizar a leitura, seu uso torna-se uma condição fundamental para o desempenho em compreensão. Ao escolher uma determinada estratégia, entretanto, o leitor pode ou não ser bem sucedido, pois nem sempre sua escolha será a escolha acertada.

Koch (2002) diz que uma estratégia é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informações na atividade de leitura e produção de sentido. Afirmar que o processamento textual é estratégico significa que os leitores, diante de um texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos. Koch e Elias (2007, p.39) asseveram que “estratégia é uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso de ação de uma atividade leitora” e que na atividade leitora são colocadas em ação várias estratégias sociocognitivas para a produção de sentido.

Kleiman (2008) aponta três momentos presentes em qualquer ação estratégica: planejamento, regulação e evolução, ou seja, capacidade metacognitiva, enquanto construção de sentido. Esses constituem os fatores básicos para que um leitor seja considerado proficiente.

No caso de leitores proficientes, a utilização de determinadas estratégias ocorre de maneira automática. Somente quando surge algum aspecto novo, capaz de bloquear sua compreensão é que acontece desautomatização no processo de leitura e nesse caso, o leitor age conscientemente, desacelerando seu processo de leitura de modo refletido (metacognitivo).

As estratégias metacognitivas ocorrem, por exemplo, quando o leitor percebe alguma falha na sua compreensão. Essas estratégias funcionam como mecanismos detectores de falhas e resultam de um esforço maior de capacidade de processamento. A percepção da falha na leitura é uma parte do monitoramento da compreensão, pois é preciso que o leitor saiba o que fazer, quando as falhas ocorrem e é nesse momento que as decisões estratégicas devem ser tomadas.

Uma das estratégias mais simples quando acontece alguma dificuldade na compreensão é a releitura de trechos anteriores, em busca de esclarecimento. Em segundo lugar, ocorre a continuidade na leitura, através da

qual se busca explicações nas partes subsequentes do texto. Segundo Baker e Brown (1984) essa estratégia é desenvolvida, tardiamente.

Levando em conta o que dizem Goodman (1976), Solé (1998), Smith (1989), Kato (1987) e Kleiman (2008), autores que concebem o ato de ler como um questionamento que o leitor faz ao texto, a estratégia mais adequada é a de formular perguntas apropriadas e encontrar as respostas devidas durante a leitura.

As estratégias metacognitivas são definidas por Kleiman (2000) como operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente sobre as quais o leitor tem controle consciente, no sentido de ser capaz de dizer e explicar a sua ação.

Em uma perspectiva fisiológica, verifica-se que o movimento dos olhos durante a leitura não é contínuo, mas sacádico, isto é, o olho se fixa num lugar do texto e logo dá um pulo, ou sacada, até se fixar novamente em outro ponto. No momento em que o olho faz uma fixação, assegura Smith (1989), há uma área de visão clara e outra periférica que ajudaria a decidir onde fazer a fixação seguinte. O movimento dos olhos, por outro lado não é apenas progressivo, mas também regressivo, como numa confirmação do que foi visto para ir adiante.

Assim, as estratégias hoje conhecidas como *skimming*, *scanning* e *prediction*, que serão descritas a seguir, tratam justamente do processo de leitura, da forma como o texto é olhado pelo leitor. Essas estratégias permitem que, ao correr os olhos pelo texto, lendo-o superficialmente e omitindo determinadas partes, o leitor possa fazer previsões úteis à construção geral do significado.

A *estratégia skimming* consiste na leitura rápida de um texto para se adquirir uma impressão geral do assunto. O uso eficiente dessa estratégia levará o leitor a perceber se o assunto do texto é ou não relevante para seu objetivo. Para facilitar o trabalho, o leitor deve utilizar as seguintes “dicas”: cognatos (palavras de origem latina ou grega, semelhantes às do Português, tanto na grafia, quanto no significado); palavras repetidas (por aparecerem várias vezes, são importantes para a compreensão do texto); marcas tipográficas (são recursos visuais empregados nos textos para chamar a atenção do leitor: números, negrito, fotografias, e tabelas).



*Scanning* é uma estratégia de leitura que permite ao leitor localizar informações específicas, sem recorrer à leitura linear do texto. É, portanto, uma leitura rápida, em que os olhos percorrem o texto para descobrir aquilo que realmente interessa ao leitor. Aqui também é útil aplicar conhecimentos sobre marcas tipográficas.

A estratégia de *prediction* é uma habilidade básica para a prática de todas as estratégias de leitura e para o processo de leitura, de modo geral. A leitura é uma atividade que envolve constantemente adivinhações e suposições, que são rejeitadas ou confirmadas à medida que se processa a leitura. Isso significa que uma pessoa não lê todas as palavras de um texto da mesma maneira, mas confia em certo número de palavras para obter ou inferir uma ideia do tipo de sentença que, provavelmente, virá em seguida.

O leitor pode usar o seu senso e experiência para predizer as ideias de um determinado texto, para que possa inferir o significado de uma palavra desconhecida, ou o conteúdo de um texto. Pode também fazer uso das seguintes “dicas”: seu próprio conhecimento sobre o assunto (*background knowledge*); contexto semântico (conjunto de palavras que forma o contexto imediato no qual a palavra desconhecida está inserida); contexto linguístico (grupo de pistas que dirá se a palavra é um substantivo, um adjetivo ou um verbo); contexto não linguístico (conjunto de gravuras, gráficos, tabelas, números, diagramas, etc.); conhecimento sobre a estrutura do texto (título, subtítulo, parágrafos), o que também pode auxiliar.

Em vista disso, as estratégias de leitura são relevantes para este estudo porque mostram de que forma o aluno participante percebia a língua, ou seja, como ele se relacionava com a língua inglesa. Se o aluno buscava o significado na tradução termo a termo, ou se conseguia inferir através do contexto acessando os conhecimentos prévios não vinculados, unicamente, com a língua materna para construir o significado. Tais questões relacionam-se diretamente com as crenças estabelecidas a respeito do aprendizado da língua estrangeira e as crenças têm relação direta com o contexto sociocultural em que o indivíduo está inserido.

## 1.5 Leitura e contexto sociocultural

Não há dúvida de que o contexto é muito importante para o entendimento da língua e para a produção de inferências, porém o conceito de contexto é amplo e complexo, tendo sido estudado por diferentes áreas: linguística, estudos do discurso, sociologia, antropologia, psicologia, entre outras, como destaca Van Dijk (2012, p. 34):

[...] Os contextos são experiências únicas. Como definições subjetivas de situações comunicativas, os contextos são construtos únicos, nos quais aparecem enquanto ocorrem as experiências, *ad hoc* e vividas pelo corpo, de percepções, conhecimentos, perspectivas, opiniões e emoções, referentes à situação comunicativa em curso.

O contexto social é um elemento a ser considerado em uma teoria geral sobre leitura, visto que a leitura é também uma prática social (MOITA LOPES, 1996; KLEIMAN, 2000; SOARES, 2000).

Segundo a concepção sociointeracional, a leitura é uma atividade centrada na interação autor-texto-leitor. Nessa concepção, os leitores são vistos como “autores/construtores sociais, sujeitos ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores”. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10-11) Esta perspectiva entende o texto como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais” (BEAUGRANDE, 1997, p.15).

Solé (1998) assegura, ainda, que toda a experiência compartilhada entre os membros de uma comunidade leva o leitor a entender o mundo que o cerca e a atuar segundo os esquemas sociocognitivo-culturais da comunidade com a qual se relaciona, uma vez que:

[...] durante toda a vida, as pessoas, graças à interação com os demais e particularmente com aqueles que podem desempenhar um papel de educador, vão construindo representações da realidade, dos elementos constitutivos da sua cultura, entendida em sentido amplo: valores, sistemas conceituais, ideologia, sistemas de comunicação, procedimentos, etc.. (SOLÉ, 1998, p.40)

Em seus estudos sobre leitura e produção de sentidos Dell’Isola (2001, p.36) afirma que “compreender um texto é ter acesso a uma das leituras que

ele permite, é buscar um dos sentidos possíveis oferecidos por ele, determinado pela bagagem sociocultural que o leitor traz consigo”. A autora defende que sociedade e cultura auxiliam a aquisição de conhecimento pelo indivíduo, à medida que este depende da vida em conjunto com os demais. Sendo assim, o conhecimento de mundo do indivíduo é predominantemente social, uma vez que cada ser é social, com uma visão própria que se relaciona ao conjunto de experiências vivenciadas na sociedade.

Reconhecendo que a compreensão depende das relações que o leitor estabelece com o autor durante a leitura de um texto, Kleiman (2004, p.13) assegura que compreender um texto é:

[...] um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto.

Do exposto, conclui-se que o conhecimento prévio do leitor é de fundamental importância para a compreensão. Assim, a questão do conhecimento de mundo é um aspecto relevante para este estudo que se propõe a analisar *se e de que* forma as crenças de alunos de língua inglesa influenciam no processo de compreensão textual.

Considera-se, então, que as crenças fazem parte da bagagem cultural dos indivíduos e, portanto, de suas experiências de vida. Para compreender um texto em uma língua estrangeira é preciso então que haja conhecimento anterior acerca da cultura da língua que está sendo aprendida e, além disso, é preciso que a leitura seja feita de forma interativa, não apenas de forma ascendente, ou seja, dificilmente o leitor compreenderá o que está lendo se ficar demasiado preocupado em traduzir palavra por palavra, literalmente, sem observar o contexto de produção do texto em leitura.

Um exemplo disso pode ser visto no artigo “Como avaliar a compreensão Leitora” de Flôres, (2007), em que a autora afirma que a leitura de um texto escrito é uma atividade cognitiva, porém não é uma habilidade natural, herdada geneticamente. Essa habilidade se desenvolve baseada em uma concepção do que seja o mundo real, construída em conjunto pelas comunidades que utilizam os mais variados sistemas de escrita.

Flôres (2007) ressalta que as crianças quando aprendem a ler não têm a mente em branco, isto é, suas experiências de vida anteriores, vividas no seu meio social, proporcionam uma visão a partir da qual analisar o seu entorno, isso lhes permite ter um sentimento de pertencimento que é fundamental para seu desenvolvimento. A autora destaca que;

O grupo no qual nasceu possui crenças, expectativas, horizontes culturais e valores que manifestam um saber fundamentado nos modos comuns de categorização do real. A legitimidade desses saberes decorre de sua construção conjunta e pauta o modo de perceber e avaliar como o mundo funciona, sendo comum a todos os integrantes do grupo, daí sua natureza intersubjetiva. (FLÔRES, 2007, p.55)

Seguindo esta linha de pensamento, Flôres conclui que a atribuição de significado ao real, seja ele natural ou cultural, envolve o mundo físico e o mundo social, a biologia e a cultura.

O entendimento da importância do contexto sociocultural na compreensão leitora é um elemento chave para esta pesquisa, uma vez que os textos selecionados para interpretação têm um forte apelo cultural. Cita-se como exemplo mais uma vez o texto "*The weather man*" (o homem do tempo), o qual retrata o interesse dos britânicos em falar sobre o clima e a previsão do tempo. O leitor terá mais facilidade na compreensão se tiver em mente que o clima na Inglaterra é úmido, as chuvas são regulares durante todo o ano e os ventos são frequentes, sendo assim, um dia ensolarado traz alegria aos ingleses. Um leitor brasileiro pode ter dificuldade em vislumbrar esta interpretação, uma vez que o clima é diferente no Brasil, um país tropical em que faz sol e calor na maior parte do ano na maioria dos estados da federação. É importante considerar, entretanto, que o contexto brasileiro estudado é uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul, onde o clima é também bastante variado e o inverno é mais rigoroso do que no restante do país.

Tendo abordado a leitura e seu funcionamento, assim como os processos envolvidos na compreensão de textos, destacando a importância do conhecimento prévio do leitor e dos contextos que fazem parte das experiências do indivíduo que lê. O capítulo que dá continuidade a este, tem como tema *identidade e crenças*, inter-relacionando esse tema ao aprendizado de língua inglesa, para discutir a questão específica da compreensão leitora, em inglês, a partir do contexto cultural.

## CAPÍTULO II

### 2. IDENTIDADE E CRENÇAS: UMA ABORDAGEM LINGUÍSTICA

Conforme o título e a introdução do presente trabalho, esta dissertação tem como objeto de estudo o questionamento a respeito da influência da identidade e das crenças dos estudantes de língua inglesa na compreensão leitora, comparando dois diferentes contextos de aprendizagem. Para introduzir a discussão, o primeiro capítulo abordou o funcionamento do processo de compreensão da leitura, abarcando aspectos cognitivos, psico- e neurolinguísticos, sociais e culturais que permeiam o ato de ler.

É válido em vista disso, ressaltar os aspectos da interpretação/compreensão leitora em primeira instância, pois a tentativa é a de estabelecer uma ordem no sentido do entendimento de que os conceitos de identidade e crenças, discutidos neste segundo capítulo, estão intimamente ligados ao modo de pensar e ver o mundo, isto é, são aspectos que fazem parte do conhecimento prévio daquele que lê, e como visto no capítulo 1, é fundamental para a compreensão de leitura.

A identidade é aqui pensada dentro do contexto sociocultural contemporâneo e os autores estudados contemplam este enfoque, discutindo a pluralidade da vida na atualidade e suas influências na identidade dos indivíduos, que vivem este intenso processo de mudanças, para por fim chegar à caracterização da identidade no aprendizado de LE, abordando as discussões presentes nos estudos relacionados ao tema, nos cenários nacional e internacional.

Logo após a discussão da identidade, relacionada à linguagem e ao aprendizado de LE, o conceito de crença será focado através de sua ligação com as questões referentes à identidade, assim como ao aprendizado de LE.

#### 2.1 Definindo Identidade (s)

A temática da identidade é objeto de estudo das mais diversas áreas do conhecimento, tais como a filosofia, história, literatura, psicologia, psicanálise, antropologia, sociologia, comunicação, sociolinguística, análise do discurso,

linguística aplicada, entre outras e, portanto, são inúmeras as pesquisas acerca deste tema com diferentes abordagens e conceitos.

No contexto internacional, há trabalhos sobre identidades de professores (RICHARDS, 2006), sobre identidades de falantes não nativos (PARK, 2007; VARONIS; GASS, 1985), sobre identidades de aprendizes de LE (ALLENDOERFER, 1999; DUFF, 2002; SIEGEL, 1996; REVUZ, 1998), entre outros. No Brasil, diversas teses e dissertações vêm sendo defendidas no campo da Linguística aplicada acerca de temas como identidades de professores (CAVALLARI, 2002; ECKERT-HOFF, 2004; ROSSI, 2004; SOUSA, 2006; TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006), Língua e identidade (RAJAGOPALAN, 1998, 2005, 2008; SIGNORINI, 1998; AIUB, 2011; LONGARAY, 2005, CAVALHEIRO, 2008) e assim por diante.

Diante da amplitude do tema, definir identidade certamente é uma tarefa audaciosa, portanto a proposta deste subtítulo é trazer à discussão alguns conceitos de identidade no contexto sociocultural atual, desenvolvidos por estudiosos do tema (LAING, 1986; CIAMPA, 1987; DUBAR, 1997; SILVA, 2000; HALL, 2004; BAUMAN, 2005) para então mais adiante pensar a identidade no contexto da linguagem.

O conceito de identidade perpassa aspectos aparentemente permanentes do indivíduo como o nome, as relações de parentesco e a nacionalidade, por exemplo. Entretanto, as mudanças na vida de um ser humano são constantes e apesar de vividas e percebidas pelo indivíduo, este tem consciência de si, sabe que ainda é o mesmo “EU”.

Para Ciampa (1987) a identidade é uma metamorfose, ou seja, algo em constante transformação, sendo o resultado provisório da intersecção entre a história da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos. A identidade tem caráter dinâmico e seu movimento pressupõe uma personagem. A personagem, que, para o autor, é a vivência pessoal de um papel previamente padronizado pela cultura, é fundamental na construção identitária. O autor afirma ainda que identidade é a articulação entre igualdade e diferença.

A relação entre igualdade e diferença no que se refere ao conceito de identidade está presente nos estudos de Dubar (1997), autor que entende identidade como sendo o resultado do processo de socialização, compreendendo o cruzamento dos processos relacionais (ou seja, o sujeito é

analisado pelo outro dentro dos sistemas de ação nos quais os sujeitos estão inseridos) e biográficos (que tratam da história, habilidades e projetos da pessoa). Para ele, a identidade para si não se separa da identidade para o outro, pois a primeira é correlata à segunda: a pessoa se reconhece pelo olhar do outro. Porém, essa relação entre ambas é problemática, porque não se pode viver diretamente a experiência do outro, de vez que esta ocorre dentro do processo de socialização.

O autor prossegue afirmando que a "identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re) construir, em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável" (DUBAR, 1997, p. 104). A identificação vem do outro, mas pode ser recusada para se criar outra. De qualquer forma, a identificação utiliza categorias socialmente disponíveis (DUBAR, 1997).

Segundo Laing (1986, p.78), "não podemos fazer o relato fiel de "uma pessoa" sem falar do seu relacionamento com os outros." A identidade é definida pela relação do indivíduo na relação com outros indivíduos, isto é, cada indivíduo se completa e se efetiva no relacionamento com os que estão à sua volta, em seu convívio. É na relação entre o "eu" e o "outro" que se constrói a identidade do EU.

Diante disso, percebe-se que o aspecto social é fundamental para a formação da identidade individual. No entendimento de Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano se dá a partir da interação social. Segundo o autor, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra- e interpessoais, através de um processo denominado *mediação*, descrito como a aquisição de conhecimentos realizada por meio de um elo intermediário entre o ser humano e o ambiente. Os homens nascem e são imediatamente inseridos em uma cultura, que influencia diretamente na formação do indivíduo. Dessa maneira, é pela interação social que se aprende comportamentos e a pessoa se desenvolve.

Para pensar um conceito de identidade na contemporaneidade, é preciso ter em mente as mais diversas transformações da atual conjuntura social, tais como: classe, gênero, sexualidade, etnia, raça, religião etc. Tais transformações influenciam diretamente os processos identitários dos indivíduos e com isso surgem novos estudos a respeito do tema no meio

acadêmico-científico, como por exemplo, o conceito de “*crise de identidade*”, desenvolvido por Stuart Hall (2004).

Segundo Hall (2004) há três diferentes concepções de identidade que se relacionam às visões de sujeito ao longo da história. A primeira é denominada *identidade do sujeito do Iluminismo*, que expressa uma visão individualista de sujeito, caracterizado pelo centramento e unificação, em que prevalece a capacidade de razão e de consciência. Assim, entende-se o sujeito como portador de um núcleo interior que emerge no nascimento e prevalece ao longo de todo seu desenvolvimento, de forma contínua e idêntica.

A segunda é a *identidade do sujeito sociológico*, que considera a complexidade do mundo moderno e reconhece que esse núcleo interior do sujeito é constituído na relação com outras pessoas, cujo papel é de mediação da cultura. Nessa visão, que se transformou na concepção clássica de sujeito na Sociologia, o sujeito se constitui na interação com a sociedade, em um diálogo contínuo com os mundos interno e externo. Ainda permanece o núcleo interior, mas este é constituído pelo social, ao mesmo tempo em que o constitui. Assim, o sujeito é, a um só tempo, individual e social; é parte e é todo.

Por fim, aparece a concepção de *identidade do sujeito pós-moderno*, o qual não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente, mas formada e transformada continuamente. Nesta concepção, o sujeito sofre a influência das formas como é representado ou interpretado nos e pelos diferentes sistemas culturais de que toma parte. Aqui há uma visão mais histórica do indivíduo, que assume identidades diversas (muitas vezes contraditórias) em diferentes contextos, que influenciam e impulsionam suas ações em várias direções, de modo que suas identificações são continuamente deslocadas.

Dessa forma, o homem contemporâneo, ou sujeito da pós-modernidade (na linguagem conceitual de Hall) se caracteriza pela mudança, pela diferença, pela inconstância, e as identidades permanecem abertas. Embora esta visão de sujeito pareça um tanto perturbadora, devido à incerteza e imprevisibilidade resultante da constante mudança, Hall (2004) aponta que ao mesmo tempo em que se desestabilizam identidades estáveis do passado, por outro lado, abre-se a possibilidade de desenvolvimento de novos sujeitos.



Hall (2004, p. 7) explica a “*crise de identidade*” como “[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado.” Os conceitos de Hall têm permeado as discussões sobre identidade, em diferentes áreas de estudo, uma vez que a “crise” é entendida como um efeito de uma mudança estrutural que vem ocorrendo na sociedade com a pós-modernidade e é “vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.” (HALL, 2004, p.7).

Há, portanto, influência dessa concepção no modo de vida humano em geral, ou seja, perde-se a ideia de um indivíduo integrado, centrado, dotado de uma identidade unificada e estável, para entrar em cena um indivíduo descentrado, fragmentado, deslocado, composto por várias identidades. Segundo Hall (2004, p. 12) “O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático”.

Silva (2000, p. 89) afirma que a identidade “é um significado – cultural e socialmente atribuído”. Por isso, ela não é “fixa, estável, coerente, unificada, permanente [...] tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental.” (SILVA, 2000, p. 97). Ao contrário, é uma “construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada.” (SILVA, 2000, p. 97). Desse modo, de acordo com os autores acima citados, conclui-se que a identidade é construída e, portanto, marcada pela inconstância, uma vez que toda construção é passível de mudanças e alterações.

Em relação a como se dá o processo de construção da identidade, Silva (2000) fala sobre a identificação que, segundo ele é “construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são compartilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal” (SILVA, 2000, p. 106). Ou seja, a identidade é constituída através da identificação do indivíduo com grupos que compartilham ideias semelhantes às

suas. Diante disso, a linguagem exerce um papel fundamental, o qual será explorado mais adiante.

Se a identidade se constrói através da identificação com determinados grupo e/ou ideais e os indivíduos estão cercados de diferentes grupos onde atuam na sociedade, é importante compreender que, conforme Hall (2004, p. 12-13), o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Sendo assim, identidades contraditórias coexistem nos seres humanos, e apontam para direções diferentes, de modo que as identificações são continuamente deslocadas. Uma identidade plenamente unificada, completa e segura não é possível em uma vida na sociedade complexa atual, seria então, uma fantasia.

Na medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, o sujeito se vê confrontado por uma imensa multiplicidade de identidades possíveis, com cada uma das quais poderia se identificar – ao menos temporariamente.

Assim, compreende-se que as identificações vão se deslocando ao longo da vida, de acordo com os contextos sociais em que o indivíduo encontra-se inserido. Este é um processo que sofre transformações, e por esta razão não se pode pensar a identidade “como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento.” (HALL, 2004, p. 38).

A identidade é, portanto, construída e se trata de um processo contínuo na vida do indivíduo, que quando se depara com determinadas situações que envolvem grupos, pessoas, ideias, pode se identificar com alguma(s) no momento. Contudo, em outro tempo, espaço ou circunstância, ele pode passar a não se identificar mais com aquela(s) identidade(s) e a identificar-se com outra(s).

Outro autor que aborda as transformações da identidade é o sociólogo Zygmund Bauman (2005); ele compreende que [...] as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. (BAUMAN, 2005, p. 17-18)

Isto significa que ao longo da vida, o ser humano se identifica e/ou se desidentifica com diversas possíveis identidades, uma vez que elas estão

presentes nos mais variados contextos da vida social e muitas vezes, o sujeito transita entre uma e outra, visto que elas não são fixas, ao contrário, modificam-se, se constroem e se reconstroem continuamente.

## 2.2 Língua(gem)<sup>5</sup> e identidade

Ao buscar definir identidade viu-se que se trata de um processo que incide em constantes mudanças que o indivíduo atravessa no decorrer de sua vida, de acordo com suas identificações e (des)identificações, influenciadas pelo contexto social. Deste modo, é possível constatar que a interação social ou a relação com o “outro” constrói o “eu” e a linguagem é algo que permeia esta relação e, portanto, é um fator crucial na construção identitária.

No caminho para a conexão entre língua(gem) e identidade, é importante notar que os estudos linguísticos, por muito tempo foram marcados por teorias estruturalistas, que concebiam a língua(gem) a partir da forma, considerando-a como um instrumento de mera troca de informação, o qual tinha como principal objetivo relatar algo previamente existente, ou seja, seu papel seria descrever fatos.

O estruturalismo aparece no pensamento de Saussure (1969), autor que contribuiu de forma significativa para o conhecimento no campo da linguística, especialmente através da obra “*Curso de Linguística Geral*”, contudo, estabeleceu uma dicotomia entre língua x fala e tinha como eixo a estrutura da língua, e do uso coletivo, comum a todos os falantes, desconsiderando o individual, uma vez que concebia a língua como homogênea, um sistema sobre o qual o indivíduo não tinha ascendência; enquanto isso a fala foi tida como mutável, mas inabordável cientificamente. Para o autor a língua é “um sistema de signos” - um conjunto de unidades que se relacionam organizadamente dentro de um todo. É “a parte social da linguagem”, exterior ao indivíduo; não pode ser modificada pelo falante e obedece às leis do contrato social estabelecido pelos membros da comunidade. Percebe-se que o autor entende a língua tendo em vista a comunicação, em que os interlocutores alcançam o objetivo da compreensão mútua, sem levar em conta que os interlocutores

---

<sup>5</sup> Utiliza-se aqui o termo “língua(gem)” unindo as palavras língua e linguagem porque trata-se do uso da língua de uma forma mais ampla, levando em consideração o contexto social, as crenças, o indivíduo que faz uso da língua.

podem possuir contextos, situações e vivências diferenciadas. Diante disso, a visão saussuriana da língua é homogênea e não leva em consideração a fala, visto que não se ocupa com o funcionamento da linguagem, uma vez que a fala é um ato individual de cada sujeito que utiliza o código da língua.

Por outro lado, Benveniste (1958), tinha a semântica como centro de suas discussões e afirmava que a percepção da linguagem como instrumento devia encher-nos de desconfiança, além do que tentar fazer essa diferença instrumental é tentar opor homem e natureza. No entendimento deste linguista, a linguagem constitui o ser humano como sujeito, uma vez que ela firma o real deste ser. “É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem” (1958, p. 248).

A temática das identidades, conforme destaca Moita Lopes (2003, p. 19) surge nos estudos linguísticos na concepção de linguagem como discurso, ou seja, “uma concepção que coloca como central o fato de que todo uso da linguagem envolve ação humana em relação a alguém em um contexto interacional específico”. Segundo o autor, “todo ato discursivo se dirige a alguém e toda prática discursiva é situada no mundo sócio-histórico e cultural em que ocorre, isto é, não ocorre em um vácuo social” (MOITA LOPES, 2003, p. 22).

Concebe-se nesta pesquisa, a linguagem para além de um caráter meramente instrumental, mas como um importante fator de construção da realidade, uma vez que é através dela que o homem interage no mundo.

De acordo com Moita Lopes (2002, p. 13) a linguagem não mais deve ser compreendida como representativa da vida social, mas como constitutiva da vida social, na qual “os indivíduos passam a ser compreendidos como agindo em práticas discursivas específicas que os constituem em certas direções de forma situada e contingente”. Isso significa que a língua é constitutiva também do sujeito social, fazendo a mediação de seus processos de identificação.

Em uma perspectiva psicológica, é relevante citar a teoria de Vygotsky (1991) no seu livro “*Pensamento e Linguagem*”, uma vez que o autor ressalta o papel determinante da linguagem no desenvolvimento cognitivo da criança, como demonstra a seguinte passagem:

[...] todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade. Portanto, as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas por fatores congênitos, mas são resultado das atividades praticadas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve. Em consequência, a história da sociedade na qual a criança se desenvolve e a história pessoal desta criança são fatores cruciais que vão determinar sua forma de pensar. Neste processo de desenvolvimento cognitivo, a linguagem tem papel crucial na determinação de como a criança vai aprender a pensar, uma vez que formas avançadas de pensamento são transmitidas à criança através de palavras. (VYGOTSKY, 1991, p. 10)

Para Vygotsky (1991) o entendimento das relações entre pensamento e linguagem é necessário para a compreensão do processo de desenvolvimento intelectual, isto é, a linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pela criança, mas existe uma inter-relação fundamental entre pensamento e linguagem, um proporcionando recursos ao outro. Sendo assim, a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e da personalidade do indivíduo, fatores estes diretamente relacionados à identidade.

A língua, para Norton (1995), constitui e é constituída pela identidade do aprendiz. Através dela, o aprendiz negocia a noção do “eu” em ambientes diferentes em pontos distintos no tempo. É também por meio da língua que os aprendizes obtêm acesso - ou o mesmo lhes é negado - às redes sociais de concessão de direito à fala. Assim, a língua não é concebida como um meio neutro de comunicação, mas é antes compreendida com referência ao seu significado social.

Rajagopalan (1998) ao abordar o assunto postula que como a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela, o indivíduo não possui uma identidade fixa anterior e fora da língua. De acordo com o autor, “a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa” (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41).

Visto que a identidade se constrói através do uso da linguagem nas relações humanas nos mais diversos contextos socioculturais, é importante que se estabeleça teoricamente uma relação entre linguagem, cultura e identidade, a fim de compreender melhor como se dá este processo.

### 2.2.1 Língua(gem), cultura e identidade

Abordar a construção da identidade em um contexto sociocultural exige que se fale de cultura e, embora aprofundar este conceito não faça parte do objetivo deste estudo, escolheu-se aqui, considerar brevemente a cultura através de uma visão antropológica, citando o livro “*Antropologia: uma introdução*”, no qual Marconi & Presotto (2006) afirmam que existem mais de 160 definições de cultura e citam Tylor, um dos primeiros teóricos a conceituar o tema, postulando que cultura “é aquele todo complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes, e todos os outros hábitos e aptidões adquiridos pelo homem como membro da sociedade” (MARCONI; PRESOTTO, 2006, p.22). Nesta perspectiva, é evidente que a linguagem não somente está inserida, como é um dos alicerces que permitem que este “todo complexo” se construa.

A relação entre língua e cultura também é objeto de estudo de linguistas como Brown (1994). De acordo com este autor, os conceitos de língua e cultura “estão intrinsecamente interligados de modo que uma não pode se separar da outra sem a perda do significado da língua ou da cultura”. (p. 165). Para o autor, o aprendizado de outra língua acarretará num processo chamado por ele de aculturação. Em outras palavras, um processo de se adaptar a uma nova cultura, uma reorientação do pensamento, do sentimento e, se necessário, de comunicação. O processo adaptativo fica mais evidente quando entra em cena a questão da língua: “Cultura é algo que está profundamente enraizado em cada fibra de uma pessoa, mas língua – o meio de comunicação usado pelos membros de uma certa cultura - é a sua expressão mais visível e disponível”. (BROWN, 1980, p. 128).

A questão da adaptação a uma nova cultura exige uma reorganização da forma de pensar e de se comunicar e, portanto, de usar a língua, algo que será discutido mais adiante neste capítulo no tópico língua estrangeira e identidade no qual será discutida a dificuldade de alguns indivíduos de se desprender da sua cultura, de seu modo de pensar e, é claro, da estrutura da sua língua, como se fossem assim perder sua identidade.

Complementando a ideia da inter-relação entre cultura e linguagem, voltamos a Hall (1993) que define as práticas orais como “momentos de

interação face a face, mediadas pela cultura, onde um grupo de pessoas une-se para criar e recriar suas vidas sociais diárias” (HALL, 1993 p.145). É neste contexto que as identidades vão se construindo.

A partir do viés apresentado acima, percebe-se que a cultura integra o tema deste capítulo. É neste todo complexo que as identidades se constituem e, dele, a linguagem faz parte, sendo ela uma ponte para interpretação do mundo, pois através dela o indivíduo atribui significado aos objetos, seres, sentimentos, enfim cria e recria a realidade.

No início deste capítulo, a temática da identidade foi discutida e o conceito de crise de identidade (HALL, 2004) foi apontado como um fator relevante na análise da sociedade contemporânea, marcada por constantes mudanças, pois nela as relações são igualmente cambiantes e tudo isso repercute na linguagem, uma vez que linguagem e identidade se inter-relacionam. Sendo assim, do mesmo modo que não é possível que haja uma identidade ‘pura’, estável e segura, o mesmo também acontece com a língua(gem), ou seja, esta se encontra em constante transformação.

Uma reflexão sobre a língua inglesa na contemporaneidade será realizada a seguir, a fim de iniciar a discussão acerca da identidade e o aprendizado de LE e, além disso, analisar o papel da LI, considerando-se as transformações sociais do atual cenário mundial.

### **2.3.2 A identidade da língua Inglesa como língua franca no mundo globalizado**

Para Le Breton (2005), a predominância do inglês em relação aos demais idiomas deve-se a aspectos que vão desde o caráter etimológico até questões políticas. Segundo ele, o inglês é uma língua compósita, que reúne contribuições celtas, latinas, francesas, germânicas, para falar exclusivamente das principais A língua inglesa, que era uma língua nacional nos séculos XVI e XVII, tornou-se língua imperial nos séculos XVIII e XIX e, por fim, língua mundial [durante a] a partir da segunda metade do século XIX.

Para Salles e Gimenez (2010, p.27), a língua inglesa “vem perdendo seu caráter de língua estrangeira para se tornar língua franca”. Isso se deve também ao fenômeno denominado “*World Englishes*”, caracterizado,

justamente, pela variedade dialetal emergente nos diferentes lugares em que a língua inglesa passou a ser falada.

O fato de existirem mais falantes não nativos de inglês do que nativos, abriu a perspectiva de que a língua não mais pertença a uma nação. Como visto anteriormente, a globalização fez com que povos de diferentes culturas e idiomas passassem a pertencer a um todo. A necessidade de comunicação intercultural, por sua vez, exige uma língua comum a diferentes povos, que se sentem parte do grande grupo. Kumaravadivelu ressalta, contudo, que:

[...] o processo de globalização resultou em maiores contatos entre as pessoas de culturas diferentes, levando a uma melhor consciência dos valores e visões de cada um e a uma decisão mais firme de preservar e proteger a própria herança linguística e cultural. (KUMARAVADIVELU, 2006, p.135)

Para Rajagopalan (2004), há uma “americanização” associada ao uso do inglês como segunda língua, a qual é reforçada pela mídia, que, pelo menos no Brasil, vende o ensino da língua inglesa como uma mercadoria. O autor afirma que:

Em matéria de ensino de língua estrangeira, tal concepção do nativo, marcada por um grau de veneração desmedida, só deu ampla vazão à ideologia neocolonialista que sempre pautou o empreendimento. O que se viu foi uma verdadeira „apoteose do nativo“ . (RAJAGOPALAN, 2004, p.68)

Sendo tratada como um produto, a língua inglesa é vista como padronizada (homogênea) e pertencente, com exclusividade, a países como os Estados Unidos e a Inglaterra (principalmente - pela ideia de país colonizador). Essa crença faz com que as pessoas acreditem que, para aprender inglês, o aprendiz deve se comportar como o falante nativo do idioma.

Moita Lopes (2008, p. p. 328-329) argumenta, em contrapartida, que a língua inglesa já não pode mais ser considerada patrimônio de um único país, já que há mais falantes não nativos do que nativos de inglês, o que nos deixa “livres” desse embate sobre o nosso comportamento linguístico. Portanto, de acordo com essa perspectiva, o inglês deixou de ser uma língua exclusivamente americana ou britânica e passou a ser patrimônio de todos os falantes, tornando-se a *língua das nações (World English)*.

Ao tratar deste tema, David Crystal (2008, p. 01), ressalta que a língua inglesa, assim como qualquer outro idioma, não é estática, pois quanto mais se expande, mais está sujeita a sofrer alterações devido às características que as



culturas de diferentes regiões lhe vão imprimindo à medida que fazem uso do inglês. O autor denomina essas características regionais de “*Local Englishes*”, o que evidencia o fato de que o inglês não mais pertence a algumas nações, mas passou a fazer parte de toda e qualquer cultura que faz uso desse idioma.

Os aspectos anteriormente comentados sobre o uso da língua inglesa no mundo contemporâneo precisam ser considerados, quando se trata de analisar o ensino/aprendizagem deste idioma em países não nativos como Brasil e Portugal. Nesse sentido, percebe-se a importância de se conceber a língua inglesa como língua franca tanto por parte de quem ensina como por parte daqueles que a aprendem, a fim de desmistificar um inglês “padrão”, ou até mesmo a ideia de que para aprender, o estudante tenha que se tornar o “outro” por completo e abandonar a sua identidade, deixando de lado a sua língua materna. Esta discussão será aprofundada na próxima seção.

## **2.4 Identidade e aprendizagem de língua estrangeira**

Visto que língua e identidade são temas interligados e complexos, uma vez que ambos são cambiantes e se transformam a partir das inter-relações socioculturais, a pauta agora inclui o aprendizado de línguas estrangeiras, enfocando principalmente a língua inglesa, sendo este o foco do presente estudo.

A língua inglesa é disciplina ensinada nas escolas do Brasil, em geral, a partir do 5º ano da escola básica (Ensino Fundamental), no ensino público, e algumas escolas particulares oferecem o ensino a partir do 1º ano do Ensino Fundamental. Com experiência de mais de uma década no ensino de língua inglesa, pude observar o crescimento do número de alunos adultos com um mínimo conhecimento da língua, que desejam aprender pelos mais diversos motivos, porém o principal deles é o de buscar uma posição melhor no mercado trabalho.

A exigência do conhecimento de inglês no mercado de trabalho confere um caráter instrumental e mercantilista à língua, que passa a ser vista como passível de ser adquirida e negociada. Diante de tantas ofertas e promessas de aprendizado em tempo recorde, através dos mais variados métodos, pode-se questionar: o que torna o caminho para a tão sonhada fluência tão árduo?

O livro *Língua(gem) e Identidade: elementos para discussão no campo aplicado* (1998), organizado por Inês Signorini, apresenta uma série de estudos, dentre eles um artigo cujo título é “*A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio*”, de Christine Revuz (1998). Nesse artigo a autora afirma que a aprendizagem de línguas estrangeiras se destaca pelo insucesso dos aprendizes, sendo poucos aqueles que conseguem atingir um estágio de fluência, que lhes permita ler um livro, assistir a um filme ou mesmo manter uma conversa com falantes nativos com facilidade. Ela ressalta, ainda, que o fracasso escolar no aprendizado de línguas é global e que os países que são vistos como “dotados para línguas” encontram-se em condições, políticas, geográficas ou sociais que permitem uma espécie de bilinguismo.

Como dito anteriormente, o Brasil é um país de território extenso, repleto de diversidade cultural, onde a própria língua mãe, a portuguesa, apresenta variações de acordo com o nível de escolaridade, a localidade e a cultura dos diferentes estados. A distância de países onde o inglês é falado, assim como a falta de contato com nativos deste idioma são fatores que dificultam o aprendizado. Entretanto, a exposição à língua através de músicas, filmes, *sites* na internet e programas de televisão (especialmente nos canais de televisão a cabo) são ferramentas disponíveis (não para todos, evidentemente), que facilitam o acesso para o indivíduo que se identifique com a cultura e a língua inglesa e deseje aprendê-la.

Em Portugal, a situação é mais favorável ao aprendizado da LI, uma vez que o país se encontra na Europa, o que representa uma proximidade geográfica bastante conveniente com a Inglaterra e outros países que utilizam o inglês como 2ª língua. Além disso, o grande número de turistas, estudantes e profissionais estrangeiros no país proporciona maior possibilidade de contato direto com a língua inglesa.

Outro fator positivo é a formação dos professores. Para lecionar nas escolas públicas o professor deve fazer Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas (com ênfase na língua inglesa). Nos dois últimos anos, foram incluídas disciplinas pedagógicas, tais como Didática do Inglês, Métodos de Avaliação, Psicologia da Adolescência, Pedagogia, entre outras. Depois de terminar o curso, é preciso prestar uma prova para entrar no sistema de ensino estatal, sendo que esta inclui língua inglesa, cultura geral e pedagogia. De dois

em dois anos acontece uma avaliação, e conforme a nota (tem que ter, pelo menos, um Bom) o profissional evolui na carreira com aumento salarial. Muitos professores se deslocam para o exterior, principalmente para o Reino Unido para receber formação. Recentemente houve a homologação de uma lei que exige que o ensino de inglês seja ministrado desde o primeiro ciclo escolar<sup>6</sup>.

Outro aspecto que contribui para o contato da população portuguesa com a LI e que inclusive foi muito destacado pelos estudantes durante as entrevistas, é que os programas de televisão como filmes e séries, entre outros, são todos legendados, ou seja, não são dublados.

Segundo Revuz (1998) todos os indivíduos passam pelo aprendizado de uma língua pelo menos uma vez, com a língua materna, entretanto este é um processo tão natural que é esquecido, e o encontro com uma segunda língua parece uma experiência totalmente nova. Conhecer outra língua traz à consciência a relação que se tem com a língua materna. Há dessa forma, um *confronto entre primeira e segunda língua*, que acarreta dificuldades para o aprendiz. Para Revuz, “Toda tentativa de aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua”. (REVUZ, 1998 p.217)

Ao iniciar os estudos, o aprendiz é colocado em uma posição de não saber, ou seja, é como se ele retornasse à infância, ou nas palavras da referida autora, ao estado *infans*. Diferentemente da criança, que naturalmente brinca e experimenta novos sons com a boca, alguns adultos se negam a praticar a produção de fonemas diferentes, como por exemplo, o som do “*th*” no inglês, uma vez que é extremamente difícil para eles quebrar os automatismos fonatórios da primeira língua. Estes estudantes, frequentemente sentem-se aliviados nos momentos de escrita e acabam construindo um sistema fonético bastante próximo do da língua materna. Conforme destaca Revuz (1998), não se trata de incapacidade de reprodução de um som diferente do da língua materna, mas sim uma incapacidade de “jogar” de modo do diferente com a acentuação, sons, ritmos entonações, mesmo conhecidos.

Por outro lado, há quem se aproprie com facilidade dos sons da língua estrangeira, o que se deve, segundo Revuz (1998), a dois pontos importantes:

---

<sup>6</sup> As metas curriculares de Inglês no Ensino Básico 1º Ciclo estão disponíveis em <http://www.dgicd.min>.

a autonomia maior ou menor das aprendizagens corporais em relação ao controle intelectual e também a aceitação maior ou menor da distância da língua materna, distância esta que pode gerar ansiedade para uns ou ser fonte de prazer para outros.

A autora chama a atenção para o quão desconcertante pode ser o fato de descobrir que a mesma palavra é utilizada para designar braço e perna em russo, ou que sol seja uma palavra feminina na língua alemã. Nesse sentido, compreende-se porque o verbo “*to be*” que significa tanto “ser” quanto “estar”, causa tanta confusão ao falante de língua portuguesa. De acordo com Revuz, o contato com a língua estrangeira desmonta a falsa ilusão de que existe apenas um ponto de vista sobre as coisas, que há uma tradução literal, termo a termo. O estranhamento causado pela outra língua pode ser vivenciado como uma perda (inclusive de identidade) ou como uma renovação da língua materna ou, ainda, ser uma descoberta de um espaço de liberdade.

Partindo desse pressuposto, para tratar do ensino de língua inglesa hoje, Pennycook (2004, p.76) afirma ser necessário enfatizar não as competências técnicas e linguísticas, que fazem com que os aprendizes tentem eliminar traços de sua língua/identidade, mas sim “[...] possibilitar que os alunos possam aprender e conseqüentemente se comunicar (geralmente depois de deixar a escola) com qualquer variedade nativa ou não nativa [...]”. Os professores precisam ter consciência de que aprender a falar uma língua estrangeira não significa *ser o outro* (o nativo), mas sim *se comunicar com o outro*.

Rajagopalan (2003) alerta para o fato de que a imposição do modelo de competência ‘perfeita’ do falante nativo intimida o aluno, uma vez que “nenhum falante não nativo jamais pode sonhar em adquirir um domínio perfeito do idioma” (RAJAGOPALAN 2003 p. 67). O autor defende a definição de “metas mais razoáveis e exequíveis no ensino de línguas estrangeiras”, a fim de buscar a formação de indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e não de pessoas “envergonhadas da sua própria condição linguística” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 68).

Seguindo o pensamento do autor, “as línguas não são meros instrumentos de comunicação, como costumam alardear os livros introdutórios. As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria.

Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade” (RAJAGOPALAN, 2003 p. 69). O professor tem a tendência natural de enfatizar características ‘boas’, no intuito de motivar o aluno a se interessar pelo outro país, contudo, ressalta que ao elevar a cultura alheia corre-se o risco de – mesmo que involuntariamente – diminuir o valor da própria cultura e, com isso, transmitir a mensagem de inferioridade em relação às culturas alheias. Sendo assim, na visão deste autor, é necessário entender o processo de ensino-aprendizagem de línguas como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades. E o autor menciona que, de fato, a perda de identidade é motivo de angústia para os alunos.

Segundo Serrani-Infante (1998) o ensino de línguas estrangeiras, em geral, desconsidera o confronto existente entre a língua materna do aprendiz e a língua que ele quer aprender, no que tange à constituição de sua identidade enquanto sujeito discursivo. O fato é que, inevitavelmente, os aprendizes convivem com pontos de bloqueio na hora de ser um outro, de ver como veria o olho de um outro, de experimentar uma outra forma de nomear o mundo pela tomada de palavra em uma língua estrangeira. Para esta autora, o aprendizado de uma segunda língua “talvez seja uma das experiências mais visivelmente mobilizadoras das questões identitárias do sujeito”. (SERRANI-INFANTE, 1998 p.256)

Norton e Toohey (2002) apontam que a aprendizagem de línguas naturalmente envolve a identidade dos alunos, já que a língua não é apenas um sistema linguístico, mas uma complexa prática social na qual o valor e o significado atribuídos para um discurso são determinados, em parte, pelo valor e significado atribuídos ao falante. Partindo dessa premissa, observa-se que os alunos não aprendem apenas um sistema de signos linguísticos, mas uma gama de práticas socioculturais, as quais se relacionam com as suas identidades.

Lin (2009) utiliza o termo “identidade cultural materna” para se referir aos aspectos identitários trazidos pelos estudantes de língua estrangeira e ressalta que apesar do processo de aprendizagem de uma segunda língua estar intimamente relacionado com a identidade cultural materna dos aprendizes, poucos estudos tentam compreender como essa identidade influencia a consciência pragmática dos alunos.

Frente aos estudos apresentados, percebe-se que há alguns desafios a serem enfrentados para que o ensino de línguas (principalmente da língua inglesa) supere a visão meramente instrumental, algo que parece ser uma questão fundamental, para que o processo de aprendizagem progrida. A fim de perceber os bloqueios dos aprendizes é preciso compreender porque alguns não se permitem essa aprendizagem. O estudo de uma língua estrangeira, muito além de problemas técnicos, é desafiado pela dificuldade de cada aprendiz aceitar a diferença e ainda ter a coragem de explorá-la, correndo o risco de romper com as amarras que o ligam à língua materna. (REVUZ, 1998)

Pode-se afirmar que o ensino de inglês, de modo geral, ainda está muito ligado à concepção de inglês como língua estrangeira (*English as a Foreign Language*). A ideia do inglês como *língua franca*, é vista com certa resistência, pois as metodologias existentes teriam que valorizar as variadas possibilidades de se falar inglês, ao invés de supervalorizar um inglês padrão, falado por nativos de países específicos, como Inglaterra e Estados Unidos.

Acredita-se que este seja um ponto importante para que o aprendiz se sinta mais livre, no sentido de se comunicar à vontade, sem ter o “peso” de tornar-se um nativo, desprezando a sua própria língua e cultura. Este parece ser um caminho menos conflituoso e, além disso, um meio de transformar as crenças que impedem os estudantes de romper com os bloqueios identitários, uma vez que uma abordagem da língua como forma de comunicação global, independente de países específicos, poderia proporcionar um sentimento legítimo de apropriação por parte do aluno, fosse qual fosse a sua nacionalidade.

## **2.5 As crenças e suas implicações no ensino-aprendizagem de LI**

Ao analisar os aspectos identitários relacionados à linguagem, conclui-se que são temas interligados que se constroem e reconstroem nas relações sociais. Neste âmbito, destacou-se a importância da cultura, aqui entendida como “aquele todo complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes, e todos os outros hábitos e aptidões adquiridos pelo homem como membro da sociedade” (MARCONI; PRESOTTO, 2006: p.22). O conceito de crenças será desenvolvido neste tópico, a partir da compreensão de que elas também são constituídas no contexto sociocultural, representando

aquilo que os indivíduos tomam como verdade, de acordo com o grupo social com que convivem e se identificam. Pode-se, portanto, dizer que as crenças representam uma parte importante da identidade.

Assim como o estudo de identidades, pesquisar sobre crenças exige mencionar outras áreas de conhecimento, como: Psicologia Cognitiva e Educacional, Filosofia, Sociologia, Educação e Linguística Aplicada (LA), entre outros.

É importante reiterar neste momento, porém, que as crenças serão abordadas aqui em relação ao ensino e aprendizado de uma língua estrangeira (no caso, a língua inglesa) por parte de brasileiros e portugueses e, portanto, o respaldo teórico principal será fundamentado em estudos linguísticos.

### **2.5.1 O que são as crenças?**

Segundo Breen (1985, p.136) “Nenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as suas expectativas, valores e crenças”.

As investigações sobre crenças no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras têm como principais pesquisadores internacionais (HORWITZ, 1985; GARDNER, 1998; HOSENFELS, 1978; KERN, 1995; RILEY, 1989, 1994; WENDEN, 1986, 1987). No Brasil, dentre os pesquisadores da área destacam-se (BRACELOS, 1995, 2000; FÉLIX, 1999; GIMENEZ, 1994; SILVA, 2000, 2001; CONCEIÇÃO, 2004).

As investigações sobre o tema iniciaram no exterior em meados dos anos 80 e uma década mais tarde no Brasil, ou seja, em meados dos anos 90, de acordo com Barcelos (2004), uma das principais pesquisadoras sobre o assunto no Brasil.

Em termos gerais, as crenças podem ser definidas como aquilo em que as pessoas acreditam, contudo, conforme indica Barcelos (2004), o conceito de crenças não é específico da Linguística Aplicada, mas um conceito antigo usado em outras disciplinas como antropologia, sociologia, psicologia, educação e filosofia.

As crenças são também associadas ao conhecimento, como definiu o filósofo John Dewey (1933):

[Crenças] cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro. (DEWEY, 1933, p. 6, tradução de SILVA, 2000, p. 20).

A importância de fatores psicológicos e sociais do meio em que o indivíduo está inserido é ressaltada por Price (1969), que afirma que as crenças são um tipo de conhecimento ou afirmações que tomamos como verdadeiras, e acreditamos fortemente em sua validade, mesmo que não sejam apoiadas em base evidente, envolvendo, assim, aspectos psicológicos. Segundo o autor, as crenças são construtos de verdades as quais o indivíduo pode aderir ou não a partir da sua história individual aliada à sua interação com o meio.

Para Pajares (1992) as crenças são qualquer proposição consciente ou inconsciente, inferida a partir do que uma pessoa diz ou faz, que pode ser precedida pela expressão “Eu acredito que...”. O autor também afirma que as crenças estão ligadas ao conhecimento.

As crenças de acordo com Silva (2005), são um acervo vivo de verdades individuais ou coletivas, na maioria das vezes implícitas, (re)construídas ativamente nas experiências, que guiam a ação do indivíduo e podem influenciar a crença de outros que estejam ou não inseridos no mesmo meio ambiente, por exemplo, sala de aula.

Em consonância com a visão expressa no parágrafo anterior, as crenças podem ser modificadas através de influências de outrem, o que é confirmado por Coelho (2006) que as define como “teorias implícitas [e] assumidas com base em opiniões, tradições e costumes, teorias que podem ser questionadas e modificadas pelo efeito de novas experiências” (COELHO, 2006, p. 128).

Observa-se que ambos os autores (SILVA, 2005 e COELHO, 2006) citados antes trazem a ideia de que as crenças podem ser modificadas a partir da interação, isto é, por influência de outrem ou de novas experiências.

Nesta mesma perspectiva, uma das precursoras dos estudos sobre crenças relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira no Brasil, Barcelos (2006) define crenças como:

Uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídos em nossas experiências e resultante de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são



sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006:18)

Assim como Barcelos (2006), Sadalla (1998) também acredita que as crenças constroem a realidade. Segundo esta última, “as crenças representam uma matriz de pressupostos que dão sentido ao mundo, não sendo, apenas, um mero reflexo da realidade, mas [ao contrário] vão sendo construídas na experiência, no percurso da interação com os demais integrantes desta realidade” (SADALLA, 1998 p.34). Percebe-se que Sadalla ressalta a importância das experiências na construção das crenças, ou seja, em sua ótica é a partir da interação com o meio que as crenças se constituem.

A visão das crenças como constituintes da realidade é também abordada por Herbert Puchta (1999). O autor concebe as crenças como filtros de realidade, uma vez que elas movem as ações e fica difícil separar uma da outra. No entendimento de Puchta (1999), as crenças fazem com que os eventos sejam interpretados a partir da perspectiva daquilo em que a pessoa acredita, dessa forma as objeções acabam se tornando uma confirmação das crenças. Portanto, nega-se aquilo em que não se acredita, sendo a realidade filtrada e construída a partir daquilo em que se crê.

Esta perspectiva é fundamental para o presente estudo, uma vez que o pensamento do aluno, ou seja, aquilo em que ele acredita, o guiará na sua interpretação dos textos, o que será analisado no terceiro capítulo. Diante disso, esta pesquisa propõe o entendimento das crenças de acordo com o pensamento de Barcelos (1995, 2000, 2006) e ainda em consonância com as pesquisas citadas (BENSON & LOR, 1999; GOODWINN & DURANTI, 1992, NUNAN, 2000; WHITE, 1999), as quais destacam a natureza dinâmica das crenças, compreendendo-as como fenômenos socialmente construídos, através da interação entre os indivíduos inseridos no seu contexto. Sendo assim, “as crenças podem ser modificadas ou substituídas por outras, através de um exame crítico e reflexivo do indivíduo sobre as próprias crenças e ações (ARAÚJO, 2006 p.191)

Segundo Barcelos (2004), por terem origem nas experiências, as crenças são pessoais, intuitivas, episódicas e na maioria das vezes, implícitas. Dessa forma, elas não são apenas fenômenos exclusivamente cognitivos, mas socialmente construídos sobre experiências em quadros específicos,

problemas pessoais, de nossa “interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (BARCELOS, 2004, p.132).

Antes de discutir as crenças no ensino-aprendizado de línguas (CEAL) efetivamente, é importante que se faça uma análise da aproximação dos conceitos de identidade – discutido anteriormente - e crenças, a fim de esclarecer a inter-relação estabelecida entre eles no presente estudo.

### **2.5.2 Inter-relacionando identidade e crenças**

Segundo Barcelos (2000) existem poucas pesquisas que relacionem crenças e identidade em LA, e a pesquisadora procura aproximar os conceitos através de alguns autores que serão aqui citados. No seu entendimento, crenças e identidade são temas inseparáveis. Segundo ela, as identidades são construídas por meio da interação com outros indivíduos, e assim como há uma batalha para se legitimarem na sala de aula, há também uma batalha para que suas crenças sejam reconhecidas pelos membros dessa comunidade.

Norton (1997) acredita que é pela linguagem que o sujeito constrói a sua identidade e adiciona que é também pela linguagem que os professores e alunos constroem suas identidades, crenças e emoções.

No entendimento de Barcelos (2009), as crenças são formas de significar o mundo e atribuir significado a si próprio, e ao fazer isso, o indivíduo está construindo sua identidade. A autora cita Riley (2004), que ao tratar do tema afirmações de identidade, sustenta que é possível verificar que as crenças são formas de afirmar uma identidade, pois são modos de ver e perceber o mundo com os quais o sujeito se identifica.

Dewey (apud BARCELOS, 2000) assegura que as crenças estão intrinsecamente relacionadas a identidades e personalidades e Barcelos (2000) comenta, ainda, que identidade, aprendizagem e crenças são inseparáveis, ou seja, a aprendizagem envolve a construção da identidade e das crenças e essa construção ocorre na interação com os demais indivíduos no convívio social.

A inter-relação entre identidade e crenças é imprescindível neste trabalho, pois em consonância com a visão de Barcelos (2000), ambos os conceitos são inseparáveis. No parágrafo anterior se depreende que a autora

alia ainda a aprendizagem aos temas referidos. Essa associação vem ao encontro desta proposta da pesquisa, que busca estudar as crenças em relação à aprendizagem de língua inglesa, próximo tópico a ser discutido.

### **2.5.3 As crenças em relação ao ensino e aprendizagem de língua inglesa**

Ao refletir sobre crenças no contexto da sala de aula, pode-se afirmar que em termos gerais, as crenças representam opiniões que alunos e professores têm em relação ao processo de ensino-aprendizagem e/ou aquilo que eles acreditam ser o melhor caminho para um aprendizado eficaz. Quando o assunto é LE, entram em cena “opiniões” de ambos os lados, as quais englobam questões abrangentes a respeito da representação do idioma para aquele determinado grupo.

De acordo com Barcelos (2007), as investigações sobre crenças no ensino e aprendizagem de LE iniciaram em meados dos anos 90, no Brasil, com as defesas das primeiras dissertações sobre crenças em programas de pós-graduação em Linguística Aplicada (PUC-SP e UNICAMP). Conforme diz a autora, esses estudos podem ser divididos em três períodos: um período inicial que vai de 1990-1995, um período de desenvolvimento e consolidação que vai de 1996 a 2001, e o período de expansão que se inicia em 2002 e continua até o presente.

Segundo a referida autora, em termos gerais, as crenças podem ser definidas como opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Ela aponta crenças comuns de alunos como: (a) só se deve aprender uma língua estrangeira nos países onde essa língua é falada (Barcelos, 1995; Carvalho, 2000); (b) é possível aprender uma língua estrangeira em pouco tempo; e (c) a língua portuguesa é mais difícil do que a língua inglesa (Viana, 1993).

Barcelos (2007) chama a atenção para algumas crenças que se repetem em vários estudos: Crenças de estudantes de Letras (CARVALHO, 2000; SILVA, L. 2001; BARCELOS, 1995; SILVA, K., 2005):

- *É preciso ir para o exterior para se aprender inglês.*
- *Não se aprende inglês no curso de Letras ou na escola pública, mas nos cursinhos.*

- *É preciso falar como um falante nativo ao se aprender uma língua estrangeira.*

Crenças de professores em serviço (REYNALDI, 1998; MIRANDA, 2005; COELHO, 2005):

- *Não é possível aprender inglês em escolas públicas.*
- *Os alunos são desinteressados e fracos e por isso só devo ensinar coisas fáceis e básicas.*

Um exemplo bastante comum no Brasil, de acordo com Barcelos (2007) é a crença de que se deve falar com sotaque britânico ou americano. Segundo a autora, essa crença pode ter relação com o fator socioeconômico atual. A autora afirma que:

[...] pessoas importantes e admiradas como, pais e professores transmitiram a mensagem que para ser respeitado e admirado como professor e aluno (identidade e emoção) é preciso falar assim e que apenas “lá” se aprende. Essa crença está ligada a várias outras presentes em nossa sociedade e na área de ensino e aprendizagem de línguas, tais como: “o mito do falante nativo”, a valorização da temporada no exterior presente na sociedade brasileira, a adoração por tudo que é estrangeiro (Cf. MOITA LOPES, 1996), o mito do falante nativo (ou “native-speakerism”) na área de ensino e aprendizagem de inglês do qual fala. Assim, mudar a crença do sotaque implica rever várias outras que fazem parte de um mesmo núcleo e das mesmas práticas discursivas sociais presentes no contexto socioeconômico brasileiro, bem como do contexto cultural e histórico do ensino de línguas no Brasil e no mundo. (BARCELOS, 2007, p. 118-119)

A partir da leitura dessas observações, percebe-se o quanto o estudo das crenças é importante para que se tenha uma perspectiva mais sensata acerca do ensino-aprendizagem de LI, uma perspectiva mais contemporânea, que contemple o inglês como língua franca no mundo globalizado em que se vive, para que o aluno abandone a crença de que precisa falar como um americano ou como um britânico e se comportar como tal e seja, tranquilamente, um brasileiro, que se comunica em língua inglesa e interage no mundo através dessa língua.

A autora citada destaca a definição de crença, tendo por base o trabalho de vários pesquisadores e, também, os seus (Cf. KALAJA, 1995; KALAJA; BARCELOS, 2003; BARCELOS, 2000; 2001, 2004, 2006; RICHARDSON, 1996; BORG, 2003) e descreve sua visão das crenças, caracterizando-as como a seguir (baseado em BARCELOS, 2006, p. 19-20):

- *Dinâmicas*: Isto é, não são estáticas, segundo a visão sociocultural das crenças (DUFVA, 2003). Elas mudam através do tempo ou até mesmo dentro de uma mesma situação.
- *Emergentes*, socialmente construídas e situadas contextualmente: Dewey (1933) já assinalava esse caráter social e contextual das crenças através do conceito de experiência e seus princípios de continuidade e interação. A visão inicial (Cf. BARCELOS, 2000, 2001, 2004) enfatizava crenças como uma estrutura mental pronta e fixa. A visão mais recente, entretanto, sinaliza a contínua modificação, desenvolvimento e ressignificação de crenças à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e somos, ao mesmo tempo, modificados por elas.
- *Experienciais*: de acordo com Hosenfeld (2003), “as crenças dos aprendizes são parte das construções e reconstruções de suas experiências” (p. 39).
- *Mediadas*: dentro dessa perspectiva mais atual e sociocultural, Alanen (2003) e Dufva (2003) caracterizam crenças como instrumentos de mediação usados para regular a aprendizagem e a solução de problemas.
- *Paradoxais e contraditórias*: as crenças são “sociais, mas também individuais e únicas; são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes” (BARCELOS; KALAJA, 2003, p. 233).
- *Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa*: apesar de se constituírem em forte influência do comportamento ou da ação, nem sempre agimos de acordo com nossas crenças.
- *Não tão facilmente distintas do conhecimento*: para teóricos como Woods (2003), “as crenças não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem” (p. 226-227).

Ainda para Barcelos (1995) as crenças estão relacionadas à cultura de aprender, e podem ser conceituadas da seguinte maneira:

Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento, compatível com sua idade e nível socioeconômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes. (1995, p. 50)

Prosseguindo com Barcelos (2004), a visão do aluno sobre a natureza da linguagem e a aprendizagem de uma língua estrangeira está relacionada à vivência dos alunos com a educação e com as reações a essa experiência. A autora alerta sobre a importância de trabalhar com as necessidades e crenças dos alunos. Essa preocupação, “continua ainda hoje, em desvendar o mundo do aprendiz, isto é, seus anseios, preocupações, necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem, estratégias e, obviamente, suas crenças ou seu conhecimento sobre o processo de aprender línguas”. (BARCELOS, 2004, p.5)

Nas palavras de Silva (2005) as crenças são ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão “[...] são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito do processo de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re) constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por certo período de tempo”. (SILVA, 2005 p. 77)

Na visão de Kalaja (1995, p. 192), as crenças são aquilo que os aprendizes de línguas pensam sobre vários aspectos da aquisição de segunda língua, ou seja, as crenças correspondem ao que eles têm a dizer sobre os vários aspectos pertinentes à própria aprendizagem. Este entendimento é bastante relevante para o presente estudo que se propõe a investigar as crenças de aprendizes de LI, buscando identificar os seus pensamentos acerca do seu aprendizado, para então relacioná-los à compreensão leitora. Como já adiantado por outros autores e reiterado por Kalaja, as crenças são dinâmicas, sociais e relacionadas à linguagem. A autora acrescenta, ainda, que as crenças podem variar de um estudante para outro, de contexto para contexto, e de professor para professor.

Já a relação entre crenças e ações é destacada por Woods (2003), ao postular que elas são cruciais no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que exercem um grande impacto no modo de agir dos alunos.

Nessa perspectiva, Pajares (1992) defende a ideia de que as crenças influenciam o modo como as pessoas organizam e definem suas tarefas e, portanto, são fortes indicadores de como elas agem ou podem agir. A importância das crenças no processo de ensino e aprendizagem está

relacionada, principalmente, à sua influência no modo de se relacionar com o aprender dos alunos.

No mesmo sentido, Barcelos (1995) afirma haver uma relação bem estreita entre crenças e comportamento do aluno, o qual depende de fatores como, por exemplo, a experiência prévia de aprendizagem ter sido positiva ou negativa, a abordagem de ensinar do professor, o nível de proficiência, a motivação e o contexto. Assim, as crenças sobre ensino-aprendizagem de LI estão sempre presentes no contexto escolar entre professores, alunos e demais membros das instituições escolares, assim como entre os familiares do aprendiz.

No Brasil, é comum ouvir opiniões do tipo: “*Na escola só se aprende o verbo to be*”, ou “*Para aprender inglês de verdade, só viajando para um país tendo contato com nativos*” Estas são crenças que resultam das experiências vividas por estes indivíduos durante o seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, é possível pensar em uma influência direta desse pensamento no comportamento de alunos e docentes, ou seja, o aprendiz acaba não se esforçando para aprender, assim como os próprios professores desistem de se empenhar.

Contudo, conforme postula Rockeach (1968), todas as crenças possuem um componente cognitivo, que representa o conhecimento; um componente afetivo capaz de despertar emoções e um componente comportamental, que é ativado quando uma ação é requerida. Para o referido autor, as crenças podem variar numa dimensão centro-periférica e, quanto mais central for a crença, mais resistente a mudanças ela será. Esse autor faz uma comparação entre as crenças e um átomo, cujo núcleo mantém juntas as várias partículas num sistema estável. Algumas crenças formam o núcleo do sistema, nessa dimensão centro-periférica, e essas crenças centrais, por sua vez, são mais resistentes a mudanças.

Em relação à mudança de crenças, Horwitz (1988) postula que não é algo simples a desmistificação das crenças, mas que é possível desenvolver a consciência sobre elas. Mesmo porque, podem se tornar um real impedimento para o aprendizado bem sucedido. Nesse sentido, o professor desempenha um papel importante para que os alunos possam pensar sobre aquilo em que acreditam, esclarecendo se suas crenças são positivas ou negativas. De

acordo com a autora, o professor pode incitar a discussão, trabalhando para que as crenças sejam reforçadas (no caso de serem positivas para o processo de aprendizagem) ou desmistificadas. Importa, ainda, destacar a necessidade de reflexão do professor sobre suas próprias crenças e sobre suas ações, o que provavelmente fará com que seus alunos reflitam sobre o que lhes pode ajudar ou atrapalhar no aprendizado da LE.

Se as crenças são formas de pensamento, tomadas como verdade pelo indivíduo de acordo com suas experiências, é preciso que novas experiências aconteçam para que esse pensamento seja reconstruído e modificado. A mudança de crenças exige, portanto, um longo processo, que envolve a reflexão dos professores a respeito de suas próprias crenças, transformando assim a sua prática. Isso inclui conhecer e compreender as crenças dos alunos para então, buscar uma mudança de paradigma.

O estudo das crenças de professores de LI é um tema relevante para o processo de mudança de crenças de alunos como visto, e há importantes pesquisas com esse objetivo, no Brasil e no exterior (BARCELOS e VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; GIL, RAUBER, CARAZZAI e BERGSLEITHNER, 2005; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; ROTTAVA e LIMA, 2004; GIMENEZ, 2002; LEFFA, 2001; ALMEIDA FILHO, 1999; KALAJA e BARCELOS, 2003). No entanto, é importante lembrar que o objetivo deste estudo é investigar como as crenças de alunos podem influenciar na forma de interpretar/compreender um texto em LI. Este, portanto, pode ser um instrumento utilizado pelo professor para conhecer as crenças de seus alunos e discuti-las em sala de aula.

#### **2.5.4 A possível influência das crenças na compreensão leitora**

O primeiro capítulo deste estudo abordou a leitura e o modo como acontece o processo de interpretação/compreensão. Foi visto que um único texto pode evocar múltiplos significados, dependendo das circunstâncias e de quem o interpreta. O conceito de inferência também foi destacado como fundamental para que a compreensão possa ocorrer. É importante relembrar ainda alguns aspectos discutidos ao longo do trabalho, para refletir sobre o papel das crenças em leitura. Sobre o contexto sociocultural vale retomar as palavras de Dell'Isola:



A leitura consiste, pois, na interação entre o texto e o leitor. Assim pode-se afirmar que um texto não carrega por si só significado, visto que depende dos conhecimentos prévios do leitor e de sua experiência de vida, para que se atribua ao texto um dado significado. O texto não preexiste a sua leitura, e leitura não é aceitação passiva, mas é construção ativa: é no processo de interação desencadeado pela leitura que o texto se constitui. (DELL'ISOLA, 2001, p.34).

Segundo esta autora (2001, p. 42) a inferência “revela-se como conclusão de um raciocínio, como elaboração de pensamento, como uma expectativa. Sua manifestação envolve estados afetivos individuais e reações socialmente marcadas, que, sob a forma de confiança ou inquietação, constituem diferentes graus de crenças”.

A autora ressalta as inferências pragmático-culturais, que se relacionam com “os conhecimentos pessoais, crenças e ideologias dos indivíduos. Os responsáveis por esse tipo de inferências são a formação individual e a condição sociocultural do leitor ou do ouvinte” (DELL'ISOLA, 2001, p. 84)

Já de acordo com Kleiman (2002), a abordagem psicolinguística valoriza as experiências do leitor, que traz consigo uma vasta bagagem de ideias, informações, crenças, saberes e atitudes que contribuem para o processo de leitura. Durante a leitura, o indivíduo aciona seus conhecimentos prévios e os compara com as informações apresentadas no texto, recuperando e organizando seu sentido.

Kleiman (1997) postula três níveis de conhecimento constitutivos do conhecimento prévio: a) o conhecimento linguístico, relativo a um conjunto de informações sobre o funcionamento sistêmico de uma língua; b) o conhecimento textual, que inclui um conjunto de informações sobre as diversificadas formas de estilos discursivo e textual, permitindo ao indivíduo reconhecer as modalidades textuais e perceber sua funcionalidade na comunicação verbal e; c) o conhecimento de mundo (enciclopédico), conjunto de valores e concepções adquirido ao longo da vida e compartilhado por indivíduos em uma ou mais sociedades.

A palavra “crenças” aparece mencionada nas duas citações, referindo-se à bagagem cultural do leitor, portanto é pertinente a reflexão acerca deste tema no contexto da leitura em LE, uma vez que, para ler um texto em LE, o aluno mobiliza conhecimento linguístico, textual e também conhecimento de mundo, o que envolve questões culturais.

Acredita-se então, que dependendo da experiência anterior de ensino-aprendizagem de língua inglesa do aluno, por exemplo, ele possa ter uma visão mais estruturalista da língua, com ênfase na escrita e tradução, podendo crer que as línguas português/inglês possam ser totalmente compatíveis e interpretar um texto de modo literal, perdendo o real sentido do texto lido. Ademais esse tipo de abordagem, também não considera os aspectos culturais da língua, o que dificulta ainda mais a mobilização do conhecimento prévio do aluno para interpretar um texto na língua estrangeira.

A crença em que somente o falante nativo detém o conhecimento da língua pode prejudicar o aluno, no sentido de não se sentir autorizado, ou no “direito” de apropriar-se deste conhecimento, e então ficar demasiadamente apegado à língua materna, como foi visto na seção que versou sobre identidade. O que pode também interferir na interpretação/compreensão leitora.

Barcelos (2004, p.14) diz que “as crenças podem atuar como lentes através das quais os alunos interpretam as novas informações recebidas durante sua formação”. Ao analisar as palavras da autora, é possível transpô-las para o universo da leitura, uma vez que este estudo entende as crenças, com Barcelos (2004), enquanto “lentes através das quais os alunos interpretam as novas informações recebidas” e as informações recebidas, obviamente, no texto para leitura.

A apresentação e análise dos dados referentes ao estudo de caso serão apresentadas a seguir, no terceiro capítulo, que propõe uma discussão centrada em práticas leitoras, sob o prisma dos temas explorados no referencial teórico.

## Capítulo III

### **A pesquisa: aspectos metodológicos, apresentação e discussão dos dados**

Nos capítulos I e II foram apresentados os temas principais deste estudo: leitura, identidade e crenças, respectivamente. O processo de interpretação/compreensão leitora foi abordado em primeira instância, a fim de propiciar o entendimento de que o leitor utiliza-se de seus conhecimentos prévios e experiências de vida, o que inclui suas crenças e os aspectos relacionados à sua identidade, para interpretar aquilo que lê, preenchendo os espaços no texto, uma vez que nem tudo que o autor quer dizer está presente na escrita.

Posteriormente, a importância do conceito de identidade voltado ao aprendizado de língua estrangeira foi discutida e correlacionada na sequência com a temática das crenças e suas implicações no contexto da aprendizagem de língua inglesa e, por fim, as possíveis influências no processo de interpretação/compreensão leitora dos estudantes.

Este terceiro capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, a metodologia utilizada na investigação foi descrita através de dados sobre o contexto, os participantes, os instrumentos selecionados, assim como sobre os procedimentos para a análise dos dados. Na segunda parte, encontra-se a apresentação e discussão dos dados, o que inclui a relação das crenças expressas pelos estudantes no resultado do inventário de crenças BALLI, os aspectos relacionados à identidade e crenças detectados nas entrevistas e por fim, a análise da influência das crenças dos participantes na interpretação/compreensão dos textos.

## PARTE I

### 3.1 Aspectos metodológicos

Para iniciar a exposição do processo de escolha da metodologia deste estudo, é preciso antes apresentar as abordagens utilizadas nas investigações sobre crenças no ensino-aprendizado de línguas, em pesquisas já publicadas.

#### 3.1.1 Abordagens em pesquisas sobre crenças

De acordo com Barcelos (2001), as seguintes abordagens têm sido utilizadas na investigação das crenças: abordagem normativa, abordagem metacognitiva e abordagem contextual.

Conforme a autora, na abordagem normativa, as crenças são indicadoras do comportamento futuro dos alunos, enquanto bons aprendizes ou como aprendizes autônomos. De modo geral, os estudos nesta abordagem limitam-se à descrição e classificação dos tipos de crenças que os alunos evidenciam ter, em relação ao aprendizado da língua. Além disso, as crenças são entendidas, geralmente, como concepções errôneas dos alunos.

Uma prática comum neste tipo de pesquisa é o uso de questionários com escala, em que os alunos indicam seu grau de concordância com as afirmações do instrumento. Um exemplo é o questionário conhecido como *Balli*<sup>7</sup>, desenvolvido por Horwitz (1987). Nessa abordagem, as crenças são analisadas fora do contexto em que se manifestam e “os alunos apenas dizem se concordam ou não com afirmações preestabelecidas pelos pesquisadores. A relação entre crenças e ações não é investigada, mas apenas sugerida” (BARCELOS, 2001, p. 77). A pesquisadora critica esse método, afirmando que não permite que os aprendizes expressem suas crenças e, além disso, como as afirmações são determinadas de antemão, existe a possibilidade de os aprendizes interpretarem os itens de maneira diferente do pesquisador.

O segundo tipo é a abordagem metacognitiva (WENDEN, 1986, 1987). Nessa perspectiva, as crenças são definidas pelo conhecimento metacognitivo,

---

<sup>7</sup> Beliefs About Language Learning Inventory  
Inventário de crenças sobre aprendizado de línguas (tradução da autora). Será mais aprofundado adiante no tópico dos instrumentos de pesquisa.

tido como um conhecimento “estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes têm sobre linguagem, aprendizagem e aprendizagem de línguas”. (WENDEN, 1987, p 163). Barcelos comenta, ainda, que este conhecimento é falível, isto é, nem sempre se sustenta empiricamente, sendo também interativo, no sentido de que pode influenciar os resultados da aprendizagem. Nesse contexto, as crenças também são consideradas entidades abstratas, geradas na mente do aprendiz. Segundo Barcelos (2001, p.79) “o pressuposto básico desses estudos é o de que os aprendizes pensam sobre seu processo de aprendizagem de línguas, sendo assim capazes de articular algumas de suas crenças”. Os principais métodos utilizados na coleta de dados são os questionários semiestruturados e as entrevistas. Nesse caso, as crenças ainda não são analisadas no contexto de emergência.

Por fim, o terceiro tipo de abordagem é a contextual, e nele o entendimento das crenças associa-se ao contexto em que elas se manifestam. Nessa abordagem, tanto as experiências do aprendiz quanto os fatores sociais são considerados. Dentre os instrumentos utilizados destacam-se a observação de aulas, os diários, as narrativas e as metáforas. Essa perspectiva tem sido vista por pesquisadores da área (BARCELOS, 2000), como mais positiva e completa, uma vez que considera as crenças como entidades socialmente construídas, dinâmicas e inseridas em um contexto. Através de seu uso, os pesquisadores procuram “considerar a influência da experiência anterior de aprendizagem de línguas dos alunos não somente em suas crenças, mas também em suas ações dentro de um contexto específico” (BARCELOS, 2001, p. 81). A autora ressalta, entretanto, que esta é uma abordagem adequada somente quando se deseja estudar pequenos grupos, sem a intenção de fazer generalizações.

Neste estudo, um instrumento da abordagem normativa, o *BALLI*, foi utilizado para o levantamento de crenças, porém a pesquisa não se restringiu a ele exclusivamente. Partindo da perspectiva da linguagem como atividade sociocultural, determinante para a construção da identidade do indivíduo, considerou-se a fala do aluno e sua reflexão acerca das próprias crenças, assim como o contexto em que ele está inserido. Para tanto, uma entrevista semiestruturada, com questões relacionadas à língua e seu aprendizado, foi realizada com os participantes. Além disso, a proposta dos textos para

interpretação leitora também visava a uma estratégia metacognitiva, por meio da qual o aluno era convidado a pensar sobre seu processo de compreensão após escolher uma das alternativas do teste de múltipla escolha, justificando-a.

Para contemplar a abordagem contextual, a presente pesquisa propôs, ainda, um estudo comparativo entre dois grupos de estudantes de língua inglesa, um no Brasil e o outro, em Portugal. A abordagem proposta não visou a investigar os enunciados dos participantes sobre suas crenças, mas a relação entre crenças e ações, ancorando-se na observação do comportamento leitor de ambos os grupos. O pressuposto embasador foi o de que a leitura é uma prática social (SMITH, 1989), o que permitiu comparar a interpretação leitora de estudantes de língua inglesa, brasileiros e portugueses, estando em foco o comportamento dos alunos, enquanto leitores, ao interagir com o texto, nesses dois contextos.

### **3.1.2 O estudo de caso**

A interconexão das características das abordagens antes comentadas foi alinhada à metodologia do estudo de caso, que para Chizzotti (2000), diz respeito às pesquisas que coletam e registram dados de um ou vários casos particulares, com o objetivo de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência. Nesse sentido, o estudo de caso buscou avaliar a experiência analiticamente, objetivando tomar decisões ou propor uma ação transformadora para aquela experiência.

Segundo Van Lier (2005), quando se busca compreender como uma unidade, seja ela formada por uma única pessoa, ou por um grupo de pessoas, se comporta durante um dado período de tempo, o estudo de caso se torna a melhor modalidade para a realização da pesquisa.

Em consonância, Telles (2002 p. 108) acredita que os objetivos desse tipo de método são a “descrição e explicação de um fenômeno único, isolado e pertencente a um determinado grupo ou classe.” Prosseguindo com Van Lier (2005), tem-se que a particularidade do estudo de caso pode promover novas considerações sobre um mesmo problema, ou até mesmo servir como informação adicional para estudos comparativos, mesmo que haja contradições

entre eles, já que o contraste, por vezes, faz emergir dados importantes para novas pesquisas, em um dado campo de estudo.

Através das considerações anteriores sobre o estudo de caso, percebe-se a aplicabilidade desta metodologia neste trabalho. Os aspectos metodológicos referentes à interpretação/compreensão leitora são descritos a seguir.

### **3.1.3 Protocolo Verbal (escrito): Uma auto-observação sobre a leitura**

Com o intuito de investigar o modo de raciocinar dos alunos ao ler o texto e escolher uma das alternativas de resposta, decidiu-se inserir a pergunta: *Por que você escolheu esta alternativa?*

De acordo com Tomitch (2007), os protocolos verbais são utilizados na pesquisa sobre leitura para investigar processos cognitivos do leitor, como por exemplo, as inferências produzidas na construção da representação mental do texto (GERBER e TOMITCH, 2008; NARVAEZ et al, 1999), a relação entre a capacidade da memória de trabalho e a compreensão (e.g. TOMITCH, 2003; LINDERHOLM e VAN DEN BROEK, 2002), a percepção e o uso da estrutura textual durante a leitura (TOMITCH, 2003), o uso de estratégias durante a leitura de hipertextos em língua estrangeira (FONTANINI, 2006), as crenças de alunos em relação à leitura em língua estrangeira (PITELI, 2006), entre outros.

Tomitch (2007) cita Cohen (1987) quando afirma haver três tipos de protocolos verbais: autorrelatório, auto-observação e autorrevelação. No autorrelatório e na auto-observação, os dados são obtidos 'após a leitura' e, na autorrevelação, os dados são obtidos 'durante a leitura'.

No autorrelatório o leitor descreve o seu comportamento em relação à leitura de textos, como ele percebe sua ação durante uma situação qualquer de leitura. Na perspectiva de Tomitch (2007), este método é adequado para pesquisas sobre os hábitos de leitura e/ou a percepção subjetiva do leitor sobre a sua leitura.

A auto-observação também chamada de 'retrospecção' ou 'verbalização retrospectiva' (ERICSSON; SIMON; 1980 apud Tomitch, 2007) é a descrição que o leitor faz de uma leitura específica que acabou de fazer. Nesse tipo de protocolo verbal, embora os dados sobre a leitura já não estejam mais

presentes na memória de trabalho e o que reste seja uma ‘percepção’ do leitor sobre o seu processo, essa percepção, por si só, pode ser importante para o estudo ou para complementar os dados coletados através de outras ferramentas de pesquisa. Essa metodologia é própria, “para um estudo envolvendo a percepção do leitor sobre sua leitura numa situação específica, para que pudesse ser contrastada com a sua efetiva compreensão do texto”. (TOMITCH, 2007, p. 44)

Há ainda os protocolos verbais que têm como objetivo acessar os processos mentais que ocorrem durante a leitura. Neste caso, os leitores são instruídos a ‘pensar em voz alta’ enquanto leem um texto (ERICSSON e SIMON, 1984/1993; OLSHAVSKY, 1976-7 apud Tomitch 2007). Geralmente, nesse tipo de metodologia, o pesquisador orienta os participantes a interromperem a leitura silenciosa, ao final de um determinado trecho, que é escolhido pelo próprio pesquisador, de acordo com seu objetivo, e relatarem em voz alta o que pensaram durante a leitura. Diante disso, o pesquisador faz inferências sobre os processos cognitivos subjacentes à interpretação do texto dos participantes, baseado nos dados obtidos através das verbalizações.

Optou-se, na presente pesquisa, pela utilização da auto-observação, conforme descrita, anteriormente, para complementar os dados fornecidos pelos demais instrumentos de pesquisa. Assim, os estudantes foram convidados a escrever sobre sua escolha logo após terem selecionado uma alternativa de resposta para cada pergunta sobre o texto, refletindo deste modo, a sua compreensão.

### **3.2 O contexto da pesquisa**

Há dois contextos diferentes nesta investigação acadêmica, que foi realizada em dois países, como informado previamente, Brasil e Portugal. A primeira parte do estudo de caso foi realizada com estudantes de língua inglesa, do Centro de Línguas da Universidade de Santa Cruz do Sul/RS.

A Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) é uma instituição privada de caráter comunitário, localizada na região central do Estado do Rio Grande do Sul. O município de aproximadamente 120.000<sup>8</sup> habitantes foi colonizado por alemães, característica marcante em termos da identidade local, sendo a

---

<sup>8</sup> De acordo com o senso de 2010, a população era de 118.374. Disponível em [www.cidades.ibge.gov.br](http://www.cidades.ibge.gov.br).



economia sustentada principalmente, por multinacionais do setor tabagista. Este é um fator que impulsiona a demanda pelo aprendizado de idiomas no mercado de trabalho local, principalmente da língua inglesa. Sendo assim, muitos estudantes universitários e também cidadãos locais buscam aprender inglês, almejando um cargo em uma destas empresas.

A UNISC tem como mantenedora a Associação Pró-Ensino Superior de Santa Cruz do Sul, a qual foi fundada em 1962. Em 1964 começou a funcionar a Faculdade de Ciências Contábeis e, em 1967, os cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A criação da Universidade foi aprovada em 1991, pelo Conselho Federal de Educação - CFE e, no ano de 1993, foi finalizado o processo e a instituição passou a denominar-se Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC.

Embora cursos de idiomas fossem oferecidos na UNISC, antes da existência de um centro específico, o primeiro projeto do Centro foi apresentado no ano de 1997 e a partir de 1998, recebeu o nome de Centro de Línguas. Em 2003, o Centro de Línguas e Culturas da UNISC foi inaugurado, contando com um espaço totalmente reformulado.

O Celinc (Centro de Língua e Cultura) tem como missão:

“Ampliar experiências. Proporcionar ao estudante, o contato com o conhecimento produzido por outros povos, outras culturas, pelo mundo. Preparar para as necessidades do mercado de trabalho, para as exigências da vida. Nossa missão é prepará-lo para desenvolver suas habilidades orais e escritas no idioma do seu interesse e conquistar o conhecimento necessário para circular pelo mundo”.<sup>9</sup>

No Celinc, são oferecidos cursos de alemão, espanhol, francês, inglês, italiano e português, divididos em módulos. O aluno pode escolher entre a modalidade de grupo (45 horas por semestre) ou individual ou VIP (14 horas por semestre). O nivelamento dos alunos de língua inglesa está de acordo com o CEP, padrão internacional.

Os cursos são destinados aos estudantes da universidade e à comunidade em geral. Há turmas de crianças (*kids*), adolescentes (*teens*) e grande maioria destes alunos estão vinculados à escola da universidade (Educar-se). Entretanto, a maior parcela dos cursos é voltada para o público adulto, principalmente para os estudantes universitários, e comunidade em geral. Além dos cursos regulares, há ainda preparatórios para provas de

---

<sup>9</sup> Disponível em <http://www.centrodelinguasunisc.com.br/pagina/o-centro>. Acesso em 20/11/14.

proficiência, exames internacionais como: TOEFL e IELTS, além de aulas de conversação.

A escolha por este contexto de ensino/aprendizado se deu em função de ser este o local de referência para o aprendizado de língua inglesa, na universidade em que a pesquisa está sendo proposta e desenvolvida, e, também, por ser um dos locais onde a pesquisadora exerceu sua atividade docente.

A inclusão de estudantes do Centro de Línguas da Universidade de Lisboa foi realizada com a finalidade de comparar as crenças dos estudantes de LE, em dois contextos diferentes, que têm em comum a língua portuguesa como língua materna.

A capital de Portugal, onde se encontra a Universidade de Lisboa (ULisboa), tem aproximadamente 547.733<sup>10</sup> habitantes e está localizada no oeste Europeu. Trata-se de uma cidade turística, que recebe visitantes de todo o mundo, assim como estudantes e profissionais para atuarem no mercado de trabalho. Assim, a demanda por estudos de idiomas está ligada à questão do uso da língua, voltado à comunicação com estrangeiros, ao acesso ao mercado de trabalho, à busca de melhores oportunidades de emprego e ainda à proximidade com os demais países da União Europeia, um fator facilitador para viagens internacionais. Esta última característica é bastante distante da realidade no Brasil.

A ULisboa é a sucessora das anteriores Universidade Técnica de Lisboa e Universidade de Lisboa, tendo resultado do processo de fusão entre as duas instituições. No ano de 1288, nasceu a primeira Universidade portuguesa, transferida em 1537 para Coimbra. A partir do final do século XVIII, os estudos superiores foram restabelecidos na capital, através de Cursos, Escolas e Institutos que, em 1911 e em 1930, se congregaram à Universidade de Lisboa e à Universidade Técnica de Lisboa. A ULisboa dá continuidade a uma história com mais de sete séculos<sup>11</sup>.

O Centro de Línguas da Universidade de Lisboa (CLI), porém, foi criado recentemente, no ano de 2008 e oferece cursos de Alemão, Árabe, Catalão,

---

<sup>10</sup> De acordo com o censo 2011. Disponível em [www.ine.pt](http://www.ine.pt) (Instituto Nacional de Estatística).

<sup>11</sup> Disponível em <http://www.ulisboa.pt/home-page/universidade/> Acesso em 01/12/14.

Espanhol, Francês, Grego, Hebraico, Hindi, Húngaro, Inglês, Italiano, Japonês, Persa, Romeno e Russo.

O CLI tem como referência a política linguística do Conselho da Europa, que tem se pautado pela promoção do plurilinguismo/multilinguismo e pela defesa da diversidade linguística. A criação desse Centro de Línguas visa, assim, dar resposta às necessidades da comunidade universitária e oferecer apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento do ensino das línguas. Numa outra vertente, o Centro de Línguas pretende também dar resposta a solicitações de profissionais no âmbito de formações específicas ou de apoio pedagógico, apoiar a formação ao longo da vida e implementar processos de avaliação e de certificação em línguas.

### 3.3 Os participantes

O quadro a seguir representa um resumo do perfil dos participantes.

**Quadro 1:** Perfil dos participantes

<b>NÍVEL</b>	Nível	Nível	Homens	Mulheres	Estudantes	Profissionais	Total
<b>PARTICIPANTES</b>	B1	C1					
Brasileiros Celinc/Unisc	4	6	5	5	6	4	10
Portugueses Cli/Ulisboa	3	7	4	6	6	4	10
Total de Participantes	7	13	9	11	12	8	20

Os participantes do estudo foram em grande maioria estudantes universitários de cursos de graduação e pós-graduação. Entretanto, houve casos de profissionais já graduados que buscaram o curso de inglês para melhorar seu desempenho na língua para os estudos, para facilitar a comunicação com colegas de trabalho, no caso dos Portugueses, e para obter uma melhor colocação no mercado de trabalho, em Santa Cruz do Sul. No contexto brasileiro, os participantes foram sete universitários, com cursos de graduação em andamento, e três profissionais de áreas distintas:

administração, secretariado executivo e jornalismo, todos graduados pela UNISC e moradores locais.

A amostra de Lisboa compôs-se de estudantes universitários de cursos de graduação e pós-graduação bem como de profissionais como um controlador de voo, uma designer gráfica, uma engenheira e uma administradora de empresas.

Com relação ao sexo dos integrantes da amostra, entre os participantes brasileiros formaram a amostra cinco pessoas do sexo feminino e cinco do sexo masculino, enquanto entre os portugueses participaram quatro do sexo feminino e seis do sexo masculino. Embora sejam todos os participantes adultos, maiores de 18 anos, a idade não foi um fator determinante neste estudo; além do mais a faixa etária dos participantes foi bastante variada (de 18 a 56 anos).

Uma característica comum aos aprendizes do Brasil, é que todos eles iniciaram seus estudos de língua inglesa, em outras escolas de idiomas, antes de ingressarem no centro de línguas. Isso significa que tiveram vários professores e acesso a diferentes tipos de metodologia e materiais didáticos, o que enriqueceu a pesquisa, que contempla as experiências individuais em contextos diferentes.

Já em Portugal, os alunos tiveram a base do idioma na escola regular, sendo que apenas dois alunos mencionaram ter estudado em escola particular de idiomas, anteriormente.

Optou-se por trabalhar com alunos de nível intermediário avançado (*upper intermediate* e *advanced*) B2/C1 na classificação internacional QECR<sup>12</sup>. Esse quadro de referência foi criado com o objetivo de comparar os exames realizados em diferentes países europeus no ensino de línguas, para o que o

---

<sup>12</sup> "Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação". A estrutura não se baseia no número de horas cursadas, mas descreve o que os estudantes são efetivamente capazes de fazer ao utilizar uma língua nas diferentes habilidades. Estas competências variam desde o conhecimento de apenas algumas palavras até à utilização da língua de uma forma quase perfeita. A "Escala Global" é composta por três níveis, e cada nível é subdividido em dois: A: Utilizador Elementar - A1 Nível de iniciação e A2 Nível elementar. B: Utilizador Independente - B1 Nível limiar ou intermédio e B2 Nível vantagem ou pós-intermédio. C: Utilizador Proficiente - C1 Nível de autonomia ou avançado e C2 Nível de mestria ou proficiente. Disponível em <http://www.britishcouncil.pt/os-nossos-niveis-e-o-qecr>.

Conselho da Europa desenvolveu uma estrutura com descritores de competências em línguas, abrangendo qualquer das línguas europeias.

De acordo com este parâmetro, foi decidido que o critério de participação no estudo requeria que os participantes estivessem nos níveis B2 e C1, para que fossem capazes de compreender o texto sem esbarrar no conhecimento linguístico, como dificuldades com o vocabulário, a fim de realizar as inferências com base nos seus conhecimentos prévios acerca do tema tratado no texto. No Brasil, participaram quatro alunos de B2 e seis de C1; e em Portugal foram três B2, e sete estudantes do nível C1.

### **3.4 Os instrumentos da pesquisa**

Tendo como objetivo verificar as possíveis influências das crenças dos alunos sobre o aprendizado de língua inglesa, foram selecionados três instrumentos para coleta dos dados: aplicação de um inventário de crenças (*BALLI*), entrevista semiestruturada e três textos para leitura com perguntas de interpretação.

#### **3.4.1 Aplicação do *BALLI***

O inventário de crenças *BALLI* (*Beliefs About Language Learning Inventory*), é um tipo de questionário em que o respondente analisa afirmações acerca de um determinado conceito/tema e indica o seu nível de concordância com aquela ideia a partir da marcação de opções que variam de “eu concordo plenamente” até “eu discordo totalmente”. O *BALLI* faz um inventário de crenças subdividindo-as em cinco categorias: 1 – Aptidão para o aprendizado de língua estrangeira; 2 – Dificuldade de aprendizagem; 3 – Aprendizagem e estratégias de comunicação; 4 – Natureza da aprendizagem da língua e 5 – Motivação.

Este é um instrumento que aborda elementos estratégicos da atividade de aprendizagem de línguas, mas como qualquer tipo de questionário deixa uma série de lacunas, limitando de certa forma os dados da pesquisa. Por este motivo, também foram realizadas entrevistas com os participantes, com o intuito de obter dados mais completos

### 3.4.2 Os textos

O material escolhido para o trabalho de interpretação/compreensão leitora foram três textos com alguma temática cultural, os quais buscaram instigar a reflexão dos alunos, no que se refere às suas crenças acerca do uso da língua inglesa, assim como de países onde a língua é falada.

O primeiro texto se chama “*Weather man*”, trata-se de um pequeno fragmento de um texto retirado da revista *Speak Up*<sup>13</sup>, que fala sobre a importância das questões meteorológicas no Reino Unido – Inglaterra. É importante destacar que esse texto foi utilizado na prova inglês do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)<sup>14</sup> de 2010 (questão 93) e foi selecionado no início das pesquisas por textos que se relacionassem ao objetivo do estudo. A decisão de incorporá-lo ao trabalho deveu-se ao conteúdo estar relacionado com aspectos socioculturais, sendo este um ponto fundamental na escolha dos textos.

O segundo texto tem como título “*Languages: Why we must save dying tongues*” e também é parte de um texto mais longo que foi retirado da página da *BBC*<sup>15</sup>. Em termos gerais, o texto discorre sobre os fatores sociais, políticos e econômicos que contribuem para que uma língua se torne dominante em relação às outras. Essa temática é central para mobilizar as crenças no aprendizado de língua estrangeira, o que justifica a seleção do texto.

O terceiro e último texto é intitulado “*Is Softball Sexist?*” e, assim como os demais, é um fragmento de um texto, cuja fonte é a página do *New York Times*<sup>16</sup>, na internet. O assunto central é a polêmica sobre o jogo de *baseball* ser ou não jogado por mulheres nos Estados Unidos. O texto relata que mulheres americanas estão disputando vagas para a seleção feminina nacional

---

<sup>13</sup> É uma revista impressa, áudio e multimídia, escrita e falada em inglês nativo, com informação, cultura e lazer para brasileiros que utilizam o inglês como segunda língua.

<sup>14</sup> British Broadcasting Corporation é uma emissora pública de rádio e televisão do Reino Unido.

<sup>15</sup> Criado em 1998, Enem tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. É utilizado como critério de seleção para bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular.

<sup>16</sup> É um jornal de circulação diária, internacionalmente conhecido, publicado na cidade de Nova Iorque e distribuído nos Estados Unidos e em muitos outros países.

de beisebol, que irá disputar um campeonato mundial, no Japão. Entretanto, o time não recebe a devida atenção, uma vez que conforme o texto, as mulheres não são incentivadas a praticar o esporte, pois há uma crença estabelecida naquele país de que *baseball* é um esporte masculino e *softball* um esporte feminino. A escolha deste texto se deveu a ser esta uma questão cultural norte-americana e, portanto, poder suscitar algum tipo de crença em relação ao país e ao povo americano.

Abaixo de cada texto foram introduzidas três questões, contendo cinco alternativas de resposta (a,b,c,d,e). As alternativas servem de estímulo para o leitor refletir sobre o que leu e, logo após, esclarecer o motivo por que escolheu uma delas, o que leva ao próximo passo da investigação.

### **3.4.3 Entrevista semiestruturada**

O terceiro instrumento para complementar os dados, é uma entrevista semiestruturada. As questões foram elaboradas na busca de elementos identitários envolvidos no processo de aprendizagem dos participantes, isto é, no modo como este indivíduo percebe e se permite viver a diferença entre a sua língua materna e a língua estrangeira, como ele enfrenta o conflito inevitável entre ambas; além de suscitar as crenças dos participantes acerca do processo de aprendizagem da língua inglesa em diferentes perspectivas.

A entrevista semiestruturada tem uma estrutura geral, mas permite maior flexibilidade do que a entrevista estruturada. As questões servem de orientação no momento de conduzir a entrevista, porém não necessariamente precisam seguir uma ordem fixa, sendo que no decorrer da fala dos participantes outros questionamentos podem surgir. Diante disso, o entrevistador tem a oportunidade de tratar de tópicos que não estavam previstos, mas que emergem no momento da entrevista e servem para esclarecer as informações dadas pelo entrevistado.

A entrevista conta com 13 perguntas, elaboradas pela pesquisadora com o objetivo de investigar o caminho percorrido pelos alunos no seu aprendizado de língua inglesa, desde o princípio até os dias atuais, e como eles se percebem neste processo. Além disso, busca identificar as crenças dos

estudantes acerca do aprendizado de inglês, através da história dos estudos do idioma, narrada por eles próprios.

Trata-se de uma conversa com os participantes a respeito do ensino e aprendizagem da língua inglesa nos mais diversos aspectos, tais como: quando o aprendiz iniciou os estudos; como os participantes avaliam o ensino da língua no seu país (escolar); a importância de estudar a língua e os seus objetivos individuais; uma autoavaliação do seu desempenho na língua; a importância de viajar ou não para fora do país; o contato com a língua fora da sala de aula; a metodologia de ensino ideal (o que considera importante para uma boa aula de inglês) quem é considerado o bom falante de inglês; como o aluno percebe o contato com falantes nativos; o interesse por outras línguas; o papel do professor; e por fim uma comparação entre a língua portuguesa e a língua inglesa. (ver ANEXO 3)

### **3.5 A coleta de dados**

A coleta de dados no Brasil foi realizada da seguinte forma: quatro dos participantes eram alunos da pesquisadora e, portanto, o convite para a participação foi direto, em sala de aula. Os demais eram alunos de outras turmas, com outros professores, e então houve um contato com os professores previamente. Estes cederam um espaço da sua aula, para que a pesquisadora pudesse explicar o estudo e solicitar a participação dos estudantes.

O segundo passo foi agendar horários, individualmente com cada aluno, para a realização das tarefas preestabelecidas. Este processo aconteceu entre o mês de junho e o final de agosto de 2014, de acordo com a disponibilidade de horários dos alunos e da pesquisadora, em salas de aula do Centro de Línguas ou em salas privativas da biblioteca central da universidade. Os participantes foram primeiramente, convidados a ler os textos e a responder às perguntas. A seguir, o inventário de crenças era preenchido e por fim, era realizada a entrevista. O processo todo durava cerca de uma hora e meia a duas horas em média.

Em Portugal, o processo ocorreu de uma forma um pouco diferente. Em virtude da falta de tempo, uma vez que a pesquisadora chegou ao país em meados de setembro e as aulas no Centro de Línguas iniciaram em outubro, a



pedido da secretaria foi preciso aguardar até o final do mês, para que as turmas estivessem completas. Em novembro, o contato com os professores foi feito com o consentimento da secretaria. Os professores cederam um breve momento da aula para a explicação da pesquisa para os alunos.

Devido ao limite de tempo, o trabalho não foi realizado individualmente, os estudantes levaram os textos e o BALLI para responder, em casa. Foi combinado o prazo de uma semana, quando então a pesquisadora retornou à universidade e entrevistou os estudantes individualmente durante o período da aula. Este processo ocorreu durante duas noites, uma quarta-feira com os estudantes da turma de C1, que eram sete, e uma segunda-feira com os estudantes da turma de B2, que foram três.

### **3.6 Procedimentos para análise dos dados**

Para a análise dos dados desta investigação foi realizado um levantamento das crenças dos estudantes em relação ao ensino e aprendizagem de língua inglesa de acordo com as respostas do BALLI, através de gráficos para facilitar a visualização dos resultados obtidos pelos dois grupos, comparativamente.

Devido ao grande número de informações contidas no BALLI (34 questões) formam aqui destacadas apenas as crenças mais representativas, dentro do contexto deste estudo. É importante ressaltar que o trabalho foi pautado na avaliação das crenças expressas na interpretação leitora e o BALLI não era o único instrumento de avaliação, havia também os dados das entrevistas e os textos para leitura. Optou-se por selecionar as crenças mais aparentes nas respostas de interpretação/compreensão leitora dos participantes e aquelas que contemplam questões atreladas à língua e identidade presentes nas falas dos estudantes, durante as entrevistas.

Visando uma análise mais aprofundada, foram selecionados trechos das entrevistas, apresentados e analisados logo após os dados de cada crença do BALLI, sempre comparando as respostas dos estudantes de ambos os contextos. Por fim, as respostas dos estudantes relativas aos textos lidos, foram analisadas, buscando-se com isso identificar a influência das crenças dos participantes no processo de interpretação/compreensão leitora, em uma

discussão desencadeada através do levantamento das semelhanças e diferenças nos resultados obtidos, entre os estudantes brasileiros e portugueses.

### **3.7 Considerações éticas**

A identidade dos participantes foi preservada por questões éticas. Sendo assim, optou-se pela utilização de pseudônimos. A pesquisa contou com a participação voluntária dos estudantes que receberam um resumo com os principais objetivos do estudo e foram informados sobre o fato de que seus nomes não apareceriam no estudo e consentiram que suas entrevistas fossem gravadas para uso pessoal da pesquisadora como uma ferramenta facilitadora no processo de transcrição das falas.

O presente estudo obteve aprovação do Comitê de Ética da Universidade de Santa Cruz do Sul, protocolado via Plataforma Brasil<sup>17</sup> com parecer de número 639.212, concedido na data de 07/05/2014.

O capítulo a seguir apresenta a análise e discussão dos dados obtidos através dos instrumentos descritos.

---

<sup>17</sup> A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/Conep. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela Conep, quando necessário - possibilitando inclusive o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas).

## **PARTE II**

### **Apresentação e discussão dos dados**

Na primeira parte deste capítulo, a metodologia utilizada para a realização da investigação foi descrita, incluindo-se a definição dos instrumentos e procedimentos desenvolvidos.

Nesta segunda parte, os dados obtidos a partir da coleta são apresentados em três etapas descritas na metodologia: o apontamento das crenças a partir das afirmações do BALLI através de gráficos comparativos, as informações obtidas com as entrevistas e, por fim, uma conexão entre os dados e as respostas dos participantes, em relação aos textos lidos, analisando-se a influência das crenças na compreensão leitora dos estudantes nos dois diferentes contextos, com o propósito de responder às perguntas de pesquisa.

#### **3.8 Relacionando os resultados do BALLI com as entrevistas**

Para a apresentação dos resultados, as crenças foram divididas de acordo com as categorias utilizadas pelo BALLI para a avaliação: 1) aptidão de língua estrangeira; 2) dificuldade de aprendizagem; 3) natureza da aprendizagem na língua; 4) aprendizagem e estratégias de comunicação e 5) motivação. Os dados foram apresentados na ordem de acordo com as categorias enumeradas. Os gráficos mostram os resultados de acordo com as escolhas dos participantes, comparando os dois grupos de participantes. Os resultados foram relacionados com as informações obtidas através das entrevistas.

##### **3.8.1 Aptidão para língua estrangeira**

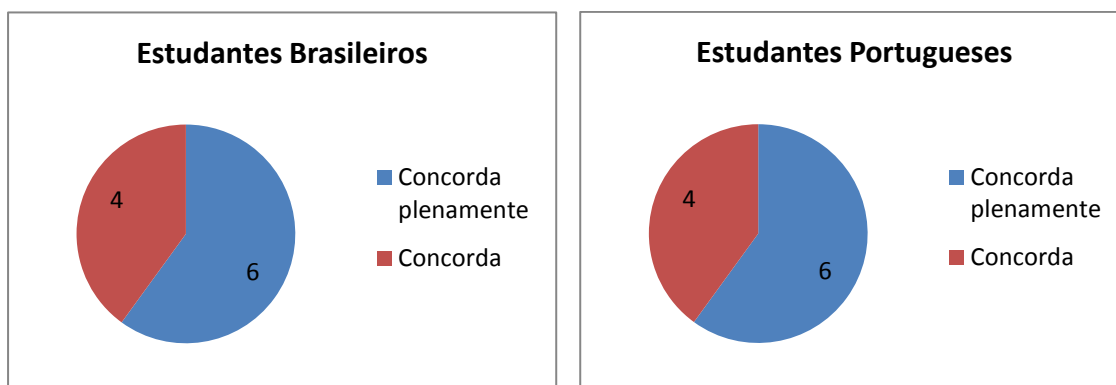
Este tópico busca identificar as crenças dos estudantes em relação aos fatores que contribuem para que um indivíduo esteja apto para aprender uma língua estrangeira. A seguir, são apresentados os dados de acordo com cinco crenças pautadas na aptidão para língua estrangeira, comparando os

resultados dos estudantes brasileiros e dos portugueses através de gráficos<sup>18</sup>, em uma análise a partir do BALLI , seguida dos depoimentos das entrevistas.

### 3.8.1.1. Aprender na infância é mais fácil.

Diante da afirmação: “É mais fácil para as crianças aprenderem uma língua estrangeira do que para os adultos”, os resultados formam:

**Gráficos 1 e 2:** Aprender na infância é mais fácil.



Como é possível perceber nos gráficos acima, os resultados nos dois grupos foram idênticos. Tanto os estudantes brasileiros quanto os portugueses acreditam que aprender uma língua estrangeira é mais fácil na infância.

Dentre as conversas com os participantes brasileiros, tendo em vista o tema da infância e o aprendizado de línguas, destacam-se as seguintes falas:

*“meu filho está agora com 7 anos, quero colocar ele numa aula de inglês, porque desde criança é melhor né?” (Júlia)*

A estudante manifesta a vontade de que o filho aprenda desde criança, pois acredita que será mais fácil para ele dessa forma.

Flávia faz um relato da sua própria infância e como sua família percebia a questão do aprendizado de inglês:

*“...a minha mãe tinha essa visão, ela queria que eu estudasse inglês quando eu tinha uns seis ou sete anos, chegamos a ir até a escola, mas meu pai não achava importante, ele dizia que não tinha dinheiro, aí eu só comecei o Inglês na faculdade, mas se tivesse começado quando criança eu já teria aprendido...”.(Flávia)*

<sup>18</sup> Todos os gráficos são baseados nos resultados da aplicação do BALLI e apresentados em número de respondentes. Os gráficos foram elaborados pela autora.

Quando diz que a mãe tinha a visão, depreende-se que a mãe da estudante conhecia os benefícios do aprendizado de línguas na infância.

Os estudantes portugueses, também acreditam na eficácia do aprendizado da língua inglesa desde a infância, no entanto as respostas mostram outra perspectiva. Os participantes referem-se ao próprio estudo básico no país, como é possível analisar a partir das falas:

*“Eu comecei a estudar no primeiro ano do primeiro ciclo, nem sei se pode se considerar porque era um inglês bem básico, mas acho que as crianças aprendem assim e, portanto é melhor... acho que quanto mais cedo melhor...”. (Ricardo)*

O estudante Ricardo foi o mais novo participante da pesquisa, ele tinha 18 anos e, como já visto, a língua inglesa, que antes era só ensinada a partir do quinto ano, vem sendo introduzida na educação básica desde o primeiro ciclo, em Portugal, principalmente em escolas particulares e os cidadãos percebem as mudanças.

Outro participante referiu o ensino escolar, porém na ótica de alguém de 51 anos, relatando que só tivera aulas de inglês no Ensino Médio (denominado Liceu, na época, em Portugal):

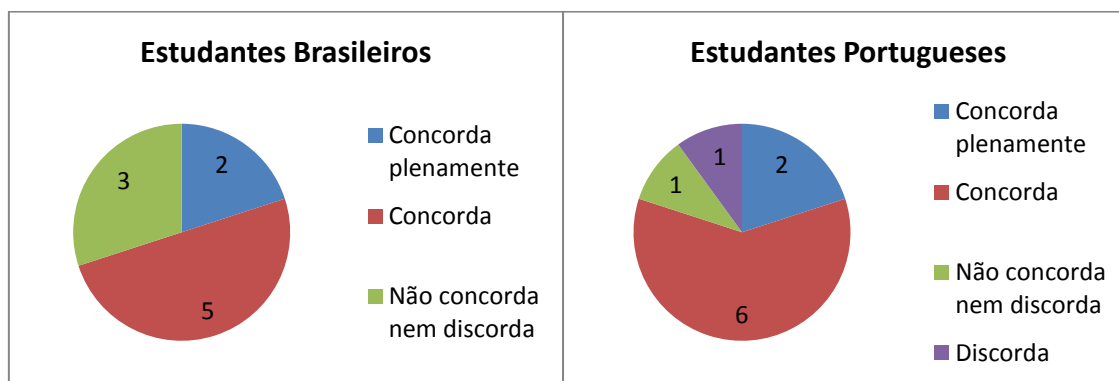
*“Eu tive inglês só no Liceu na escola, mas minha filha já teve desde o primeiro ciclo, ela está no sétimo ano agora e já sabe bastante...foi uma mudança que ocorreu aqui em Portugal, e portanto acho que com as crianças começando mais cedo teremos mais falantes no país...é positivo”. (Joaquim)*

Percebe-se que os estudantes brasileiros sabem da importância de iniciar os estudos quando criança, contudo se referem às escolas particulares de idiomas como a solução para o problema. Por outro lado, os estudantes portugueses falaram da importância do início dos estudos na escola regular, destacando uma mudança implementada no currículo em Portugal, que determinou que as escolas iniciassem o ensino de inglês, desde o primeiro ciclo escolar. Percebe-se, portanto, o incentivo das políticas públicas, no sentido de antecipar o aprendizado da língua inglesa no país e a valorização da iniciativa por parte dos estudantes.

### **3.8.1.2 Habilidade especial para o aprendizado de LE**

Em relação à afirmação: “Algumas pessoas têm uma habilidade especial para o aprendizado de línguas”, os dados obtidos foram:

**Gráficos 3 e 4:** Habilidade especial para o aprendizado de línguas.



Observa-se nestes gráficos um resultado muito semelhante em ambos os contextos. Três estudantes brasileiros não têm opinião formada, isto é, não concordam nem discordam com a afirmação, enquanto sete concordam. Oito estudantes portugueses concordam com a afirmação enquanto um não opina e um discorda. Diante disso, é quase unânime a crença de que há pessoas que são mais aptas para aprender línguas estrangeiras do que outras, dentre os participantes consultados.

Das entrevistas com os estudantes brasileiros, destacou-se uma fala relacionada com essa crença, o estudante Davi relata como se motivou a estudar inglês, a partir da irmã, que segundo ele, tem aptidão para línguas:

*“Eu sempre gostei de inglês, eu via a minha irmã estudar...minha irmã é daquelas pessoas tem facilidade para línguas sabe, ela fala bem, tem boa pronúncia e nunca fez curso, eu já tenho que estudar mais, tanto é que estou fazendo o curso aqui” (Davi)*

Em Portugal, destaca-se a fala de Clarice, que de certa forma, apresenta uma perspectiva semelhante a do estudante brasileiro:

*“Eu nasci em Moçambique, morei lá durante alguns anos e... eu ia de férias com a família para a África do Sul, e pronto, lá se fala inglês e portanto... o inglês não entrou de repente assim na minha vida, mas não sei.. não tenho facilidade. Acho que algumas pessoas aprendem mais rápido, como meu irmão ele fala fluentemente inglês e francês...”.(Clarice)*

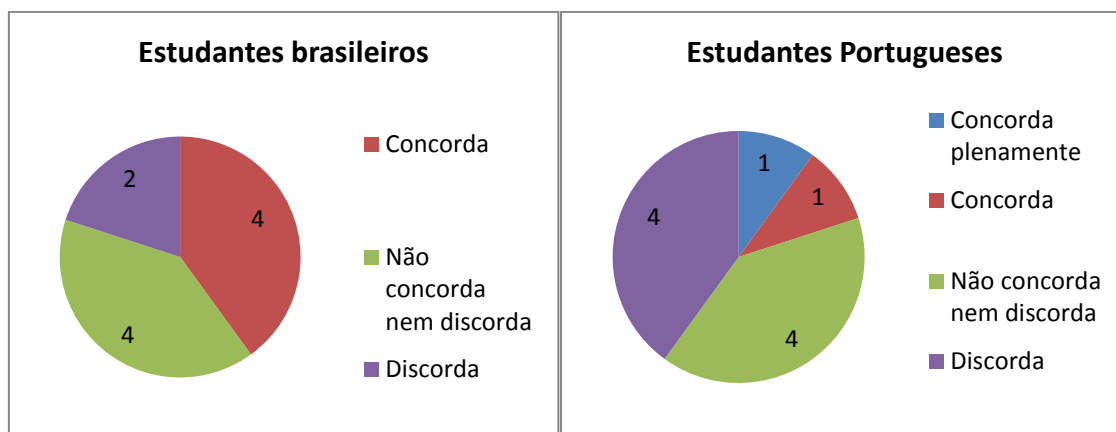
Ambos os estudantes falam sobre experiências pessoais com a língua inglesa, citando os irmãos como exemplos de pessoas que teriam habilidade especial para o aprendizado de línguas. Davi diz que a irmã aprendeu mesmo sem ter estudado formalmente e, outra vez, surge a ideia do curso particular

como acesso ao aprendizado da língua. Clarice associa a habilidade do irmão ao fato de que fala, fluentemente, duas línguas estrangeiras.

### 3.8.1.3 Minha habilidade para o aprendizado de LE

Diante da afirmação: “Eu tenho habilidade para aprender línguas”, os estudantes responderam:

**Gráficos 5 e 6:** Minha habilidade para o aprendizado de línguas.



Quatro estudantes brasileiros acreditam ter uma habilidade para aprender línguas, quatro não opinam e dois discordam. Dentre os estudantes portugueses, apenas dois se percebem com essa habilidade, enquanto quatro têm dúvida e quatro discordam. Aparentemente, os estudantes portugueses parecem assumir um pouco mais de dificuldade para aprender do que os brasileiros.

Através dos relatos das entrevistas com os estudantes Davi e Clarice mencionados anteriormente, é perceptível que os participantes não se consideram portadores de uma habilidade especial para línguas, uma vez que ambos valorizam as habilidades dos irmãos.

Diferentemente, a estudante Bárbara, que concorda com a afirmação, pondera:

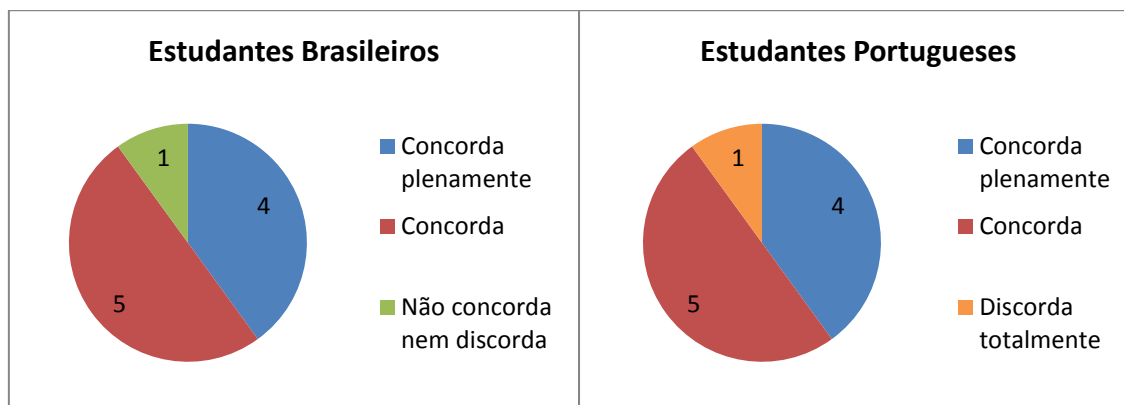
*“Eu sempre gostei assim, desde pequena eu gosto de inglês, não sei por que, acho que tenho facilidade”...(Bárbara)*

Bárbara associou a habilidade ao gosto pela língua desenvolvido desde a infância. Nenhum outro estudante falou especificamente sobre ter uma aptidão especial para aprender língua estrangeira.

### 3.8.1.4 Todos podem aprender

A opinião dos participantes frente à afirmação: “Todos podem aprender a falar uma língua estrangeira” é expressa da seguinte forma:

**Gráficos 7 e 8:** Todos podem aprender.



Quase todos os estudantes de ambos os países, dezoito no total, acreditam que qualquer pessoa esteja apta a aprender uma língua estrangeira. Um estudante brasileiro marcou a opção da dúvida e um português discordou totalmente da afirmação.

Como já foi salientado, a maioria dos participantes acredita que existem pessoas com uma habilidade especial para línguas e, no entanto, muitos não se reconhecem como possuidores dessa habilidade. Diante disso, os estudantes podem ter relacionado a afirmação ao fato de que, embora não tenham habilidade especial, são capazes de aprender, desconsiderando assim, as pessoas com algum tipo de limitação cognitiva, neurológica entre outras deficiências que pudessem impossibilitar ou dificultar o aprendizado.

Durante as entrevistas os estudantes não se manifestaram a respeito desta questão especificamente, entretanto é interessante analisar o ponto de vista de Roberto, o único estudante português que discordou totalmente da alternativa, e ao refletir sobre as dificuldades de aprendizagem de inglês assim se expressou:

*“Eu não acho que o problema seja o professor, ou o aluno, ou método eu acho que aprender uma língua é diferente de aprender matemática por exemplo...não sei, poderia ser igual porque tem que praticar, mas se pratica de um modo diferente, porque a pessoa tem que...tem que...agir eu acho que se deveria tentar assistir filmes, escutar música, prestar a atenção e muitos alunos não querem ou não*



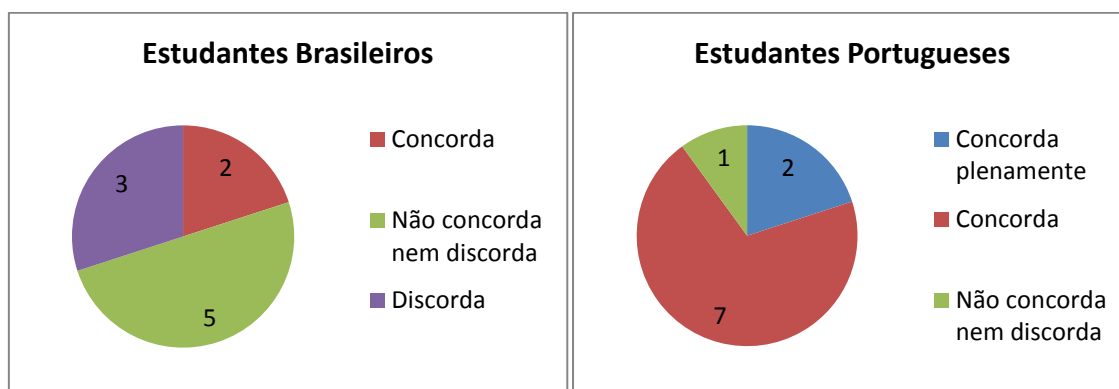
*gostam de fazer isso, acho que não é uma coisa para todo mundo...”.(Roberto)*

O participante sinalizou a motivação como um fator essencial para o aprendizado e entende a língua como um conhecimento diferente das demais disciplinas, devendo ser praticado de várias formas, que extrapolam a sala de aula. É válido ressaltar que Roberto é formado em Letras e que já trabalhou como professor de inglês.

### 3.8.1.5 O aprendizado de LE no meu país

Ao refletirem sobre a afirmação “As pessoas do meu país são boas em aprender línguas estrangeiras”, os estudantes manifestaram-se da seguinte maneira:

**Gráficos 9 e 10:** O aprendizado de línguas no meu país.



Os dados apresentados revelaram que um número pequeno de estudantes brasileiros (apenas dois) acredita que as pessoas no Brasil são boas em aprender línguas, enquanto o restante discorda ou tem dúvida. É interessante notar que quase todos os estudantes portugueses (nove ao todo) disseram acreditar que as pessoas em Portugal são boas em aprender línguas, e apenas um estudante não concorda nem discorda.

Encontra-se aqui um ponto importante de distinção entre os dois contextos estudados. Ao analisar as respostas, percebeu-se claramente a crença dos estudantes brasileiros de que não se aprende inglês na escola brasileira.

Durante as entrevistas esta crença se evidenciou em dois momentos: o primeiro foi quando questionados há quanto tempo estudavam inglês, a maior

parte dos estudantes brasileiros (oito deles) simplesmente ignorou os anos de aprendizado escolar, contando o aprendizado apenas a partir do início do curso particular, enquanto os portugueses computaram, efetivamente, todo o tempo de estudo de inglês na escola.

Algumas respostas de estudantes brasileiros ao informarem quando iniciaram os estudos de inglês destacam-se:

*“hum...já faz uns três anos eu acredito”... (Júlia)*

*“...desde 2012, é...há uns dois anos mais ou menos”. (Vitor)*

*“Eu comecei em 2006, fiz uns dois anos e daí eu parei três anos e retornei em 2009 acho que foi...” (Angélica)*

As respostas desses participantes confirmaram a crença de que no Brasil não se aprende inglês na escola. É possível constatar a diferença de pensamento através das respostas dos estudantes portugueses em relação à mesma pergunta:

*“Desde a quinta série eu acho...Até o décimo primeiro ano. Aí parei. Esse ano eu decidi voltar a estudar para ter um certificado”. (Elisa)*

*“Eu estudo inglês desde...o meu quinto ano”. (Luís)*

*“Bom, eu estudo inglês desde a primeira série na escola, não sei nem se se pode considerar porque é só uma introdução à língua bem básica, eu estudei só na escola até a décima primeira série”.(Ricardo)*

Observa-se que os estudantes portugueses não mencionam curso particular de inglês e relacionam o início do aprendizado a partir de algum ano escolar.

O segundo momento em que essa diferença foi confirmada, aconteceu quando os estudantes foram questionados a respeito da qualidade do ensino de língua inglesa no seu país. Destacam-se algumas respostas de estudantes brasileiros, como a de Gabriel:

*“No colégio é ruim, se tu quer aprender tu tem que estudar sozinho ou fazer curso”. (Gabriel)*

A palavra “ruim” descreve o ensino no país e o curso particular aparece como uma alternativa. O estudante Jonas também critica o ensino no Brasil:

*“Ensino tá longe de ser perfeito, ainda fica no copia do quadro e traduz...eles insistem muito em tradução”. (Jonas)*

O método é apontado pelo estudante como um empecilho para o aprendizado, como algo ultrapassado em termos de ensino de línguas.

O curso particular como uma opção para um bom aprendizado é ressaltado por Davi, que também avalia negativamente o ensino nas escolas brasileiras:

*“Péssimo...se tu não procurar particular, tu não vai ter um bom ensino...é isso que acho...”(Davi)*

A diferença entre o ensino na escola pública e os cursos particulares também é expressa na fala de Bárbara:

*“Inglês na escola pública eu acho que não é muito bom, porque até porque o nível da...dos alunos é bem diferente assim, eu não posso ter como base o inglês que eu tive na escola, mas os cursinhos sempre achei muito bom assim, todos os que fiz”.(Bárbara)*

O estudante Lucas tentou argumentar, buscando uma explicação para as falhas no ensino de inglês nas escolas brasileiras, citando alguns aspectos que, segundo ele, colaboram para o insucesso na aprendizagem:

*“O que tu aprende em todo o colégio é menos do que tu aprende em um mês de aula num curso particular...talvez professores pouco estimulados né...e falta investimento...a aula não rende é muito aluno...falta de interesse talvez...eu acho que os alunos, hoje em dia eu acho que eles tem mais interesse...por causa da internet, mas antigamente, pelo menos na minha época inglês era uma coisa chata” (Lucas)*

Lucas mencionou a desmotivação tanto por parte dos professores como dos alunos e pensa que os estudantes de hoje podem ter mais interesse devido ao uso da internet. Ao revelar que no seu tempo de colegial, inglês era uma “coisa chata”, o participante provavelmente relacionou o ensino à falta de ligação com a realidade, com a prática da língua, uma vez que percebe na internet uma ferramenta que pode estabelecer esta relação, na atualidade.

No relato da estudante Gisele, as aulas na escola também foram descritas como “chatas”. A aluna lembrou que estudar com uma professora particular despertou-lhe o interesse em aprender a língua:

*“É que na escola era um inglês muito...chato...aí não sei...sei que não aprende muito bem...daí eu achava um saco e daí quando a minha mãe me botou num cursinho...era um curso particular, era só eu e a professora...e era muito direto, eu aprendi muito, muito, muito e daí que eu comecei a gostar”. (Gisele)*

A partir das falas destacadas, compreende-se que há consenso entre os participantes em relação à falta de qualidade no ensino escolar de língua inglesa, no Brasil. As respostas são opostas quando se trata da opinião dos estudantes de Portugal:

*“Eu acho que temos um bom ensino de inglês na escola. Eu tive bons professores...mas eu acho que muito do meu inglês vem de filmes e músicas, onde eu aprendi muito vocabulário e expressões, o que torna a conversação mais fácil, mas escrita e gramática foi na escola mesmo”. (Elisa)*

Nota-se uma visão mais otimista do ensino escolar, por parte dos participantes, mesmo tendo a consciência de que é um ensino mais voltado para a gramática. A resposta de Ricardo também denotou uma experiência positiva de aprendizado escolar, porém o estudante chamou a atenção para uma possível diferença entre o ensino público e o privado:

*“Eu acho que o ensino é bom...eu estudei em escola particular, não no ensino público, acho que talvez tenha diferença. Acredito que eu não aprendi inglês só na escola, mas com o contato com a cultura americana através dos filmes e séries, na televisão”.(Ricardo)*

Ricardo, da mesma forma que Elisa, entende que seu conhecimento da língua inglesa não foi adquirido, totalmente, durante os anos de estudo na escola e acredita que aprendeu muito através do contato com filmes e séries, porém ainda assim, valorizou o ensino escolar.

As mudanças no ensino de língua inglesa no país são ressaltadas no discurso de Joana:

*“Quanto a mim, acho que aprendi um pouco, mas vejo a minha irmã mais nova e acho que ela sabe muito mais do que sabia na idade dela. As leis mudaram, começa-se a estudar mais cedo, acho que está cada vez a ficar melhor”.(Joana)*

A estudante não apresentou uma visão tão positiva em relação ao seu processo de aprendizagem na escola, porém avalia um avanço no ensino atual, que inicia nas séries iniciais.

O uso da língua inglesa por parte da professora é visto como um fator importante para Luís:

*“No meu caso tive uma boa professora no ensino básico, aprendi bastante porque ela era muito exigente e ela falava muito inglês”.(Luís)*

Uma visão um pouco mais aproximada da dos estudantes brasileiros aparece na fala de Maria:

*“Depende da escola, eu estudei em uma escola particular e muitos alunos tem um bom conhecimento, porque eles podem pagar aulas fora da escola, como eu fiz um tempo no British Council...e portanto a professora pode falar mais inglês...”.(Maria)*

A fala de Maria expressa que há também cursos particulares em Portugal, mas é importante ter em mente que a estudante foi a única participante que mencionou ter estudado inglês fora da escola, dentre os dez participantes portugueses.

Outro aspecto relevante sobre aos cursos particulares em Portugal, é que a pesquisadora, enquanto profissional da área, surpreendeu-se com a ausência de grandes franquias de escolas de idiomas pela cidade de Lisboa e também da falta do forte apelo publicitário deste ramo, como acontece no Brasil.

As entrevistas com os estudantes portugueses confirmaram que, em geral, mesmo considerando que não aprenderam tanto na escola ou que o ensino escolar se ateve mais a estruturas gramaticais, os alunos portugueses não consideram o ensino ruim. O fato de haver citações que indicam diferenças entre escola pública e privada também deve ser levado em consideração, apesar de ter sido pouco ventilado. No entanto, Luís que elogiou a professora e garantiu ter aprendido bastante no colégio, estudou em escola pública. É válido ressaltar, então, que na amostra brasileira, nenhum estudante mencionou ter tido bons professores de inglês, na escola.

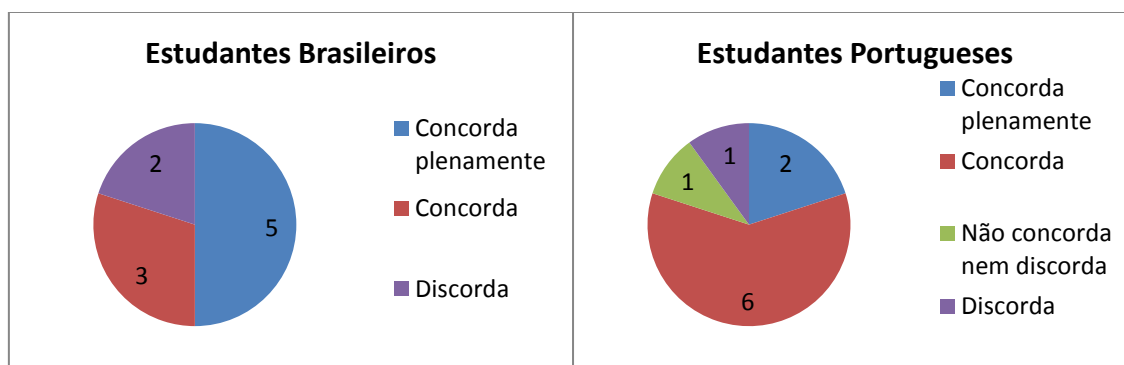
### 3.8.2 Dificuldade de aprendizagem

Este tópico apresenta crenças relacionadas aos fatores que facilitam ou dificultam a aprendizagem de língua estrangeira.

#### 3.8.2.1 Dificuldade das línguas

Para a seguinte afirmação: “Algumas línguas são mais fáceis do que as outras”, os resultados foram:

**Gráficos 11 e 12:** Dificuldade das línguas.



Oito estudantes brasileiros, ou seja, a grande maioria acredita que algumas línguas são mais fáceis do que outras e da mesma forma, oito estudantes portugueses concordam com a afirmação. Dois estudantes brasileiros e um português não concordam.

As seguintes respostas foram dadas a partir de dois questionamentos; o primeiro foi relativo ao interesse em estudar outras línguas e o segundo, uma breve comparação entre a língua inglesa e a língua portuguesa.

Ao expressar o desejo de estudar outras línguas, os participantes brasileiros discorreram sobre o grau de dificuldade das línguas de acordo com suas crenças. O estudante Gabriel respondeu:

*“Eu gostaria de tentar aprender francês também, só que eu acho que francês é muito difícil eu acho que eu não ia ter paciência pra me dedicar a mais uma línguas, mas se eu souber inglês muito bem e espanhol básico já tá bom pra mim...eu acho que o português é uma língua mais difícil, porque português eu acho que tem mais regrinhas gramaticais e o inglês não tem tanto, às vezes no inglês até tem menos palavras até do que no português e eu não acho que eu falo meu português gramaticalmente correto”.*(Gabriel)

Gabriel argumentou sobre a língua portuguesa ser mais difícil do que a língua inglesa, considerando a estrutura gramatical como eixo principal.

Ao responder às questões, Davi fez uma reflexão a respeito da dificuldade das línguas:

*“...Italiano ou francês...porque...eu acho o alemão difícil, bastante difícil...espanhol mais ou menos também...”*  
*“...Eu acredito que o inglês facilite mais o aprendizado da língua do que o português, eu tenho essa impressão, sabe...eu acho que o português é mais difícil, na escrita...na fala assim, porque o português é cheio dos acentos, é cheio das regras...é parecido com o espanhol...inglês não, ele tem muita estratégia pra facilitar o uso da língua”.*(Davi)

É importante reiterar que a língua alemã foi citada por muitos estudantes brasileiros, porque um de seus dialetos é bastante falado na região de Santa Cruz do Sul, devido ao fato de a cidade ter sido colonizada por imigrantes alemães. No entanto, alemão é considerada uma língua de grande dificuldade pela maioria dos estudantes. Davi considera a língua portuguesa com um grau de dificuldade maior do que a língua inglesa e atribui a dificuldade às características gramaticais da língua, assim como o estudante Gabriel.

De acordo com uma perspectiva bastante semelhante, Bárbara afirmou o seguinte:

*“Eu acho que o português é mais complexo, é muita regras assim, o inglês, claro tem uma palavra que serve pra varias coisas, mas o jeito que se monta uma frase é mais...é mais fácil do que, do que o português”.(Bárbara)*

Mais uma vez a língua portuguesa é entendida como mais complexa devido à sua estrutura gramatical e a língua inglesa considerada mais simples.

Uma visão diferenciada pode ser analisada na resposta da estudante Angélica:

*“Eu quero, até melhorar o alemão, que eu sei, mas é esse alemão daqui né que não é aquele correto...eu acho muito bonito francês também, espanhol também, e quem sabe um dia um chinês ou japonês, mas esse tão meio distante assim, mas do jeito que tá eu vou ter aprender (risos) pra trabalhar. Todas as línguas são complexas, mas cada uma tem sua particularidade não dá pra dizer qual é mais difícil”.(Angélica)*

Angélica começou falando sobre o alemão falado na região de Santa Cruz do Sul, que não acredita ser o correto, porque é diferente do falado na Alemanha. A estudante se interessa por vários idiomas e elucida que as línguas todas têm sua complexidade dentro de suas particularidades. Angélica manifestou um modo de pensar mais amplo a respeito do que representa uma língua, extrapolando o entendimento restrito ao aspecto da estrutura gramatical, exclusivamente. É válido ressaltar que a estudante discordou da afirmação constante do instrumento.

De modo geral, as respostas dos estudantes portugueses aproximaram-se da percepção dos estudantes brasileiros, em relação à língua portuguesa comparada com a língua inglesa. O estudante Camilo disse que:

*“Eu gostava de aprender árabe porque é completamente diferente do português ou inglês, portanto eu tenho curiosidade, mas sei que é bem complexo...acho que o português tem mais estrutura é mais complexo que o inglês, tem mais tempos verbais e mais palavras que significam a mesma coisa”. (Camilo)*

A complexidade da língua portuguesa também é entendida por este participante a partir da sua estrutura gramatical e do léxico.

A condição de falante nativa de língua portuguesa é o argumento de Joana para explicar a sua maior facilidade com a língua portuguesa. A dificuldade do aprendizado da língua portuguesa como língua estrangeira, comparativamente, ao aprendizado de inglês, como língua estrangeira, é o ponto central da argumentação:

*“Bom, alemão é uma língua que eu gostava de saber, mas acho que como não sei nada, parece-me impossível, acho que é muito difícil...”  
“...Claro que português eu sou nativa, então para mim é mais fácil, mas eu acho que ao contrário, alguém que fale inglês aprender português deve ser mais difícil...porque o português tem mais regras, mais conjugações verbais...acho que é mais difícil que no inglês”.*(Joana)

Constata-se igualmente a visão estrutural da língua como a base para a distinção e o critério único para estabelecer o grau de dificuldade.

A fala de Clarice realçou a crença de que algumas línguas são mais fáceis do que outras:

*“A língua inglesa tem bem menos vocabulário que a portuguesa e a sonoridade da língua inglesa é bem mais bonita que a portuguesa...inglês é mais simples, é mais básico, mais infantilizado”.*(Clarice)

Conforme as respostas obtidas através do BALLI, assim como das informações recolhidas através das entrevistas ficou evidente que a língua portuguesa é considerada mais difícil do que a língua inglesa, pela maioria dos estudantes de ambos os países que, embora sejam falantes nativos de português, consideram sua língua mais complexa do que as demais, sem explicitar quais delas, além do inglês. Pode-se concluir que há uma crença estabelecida de que a língua portuguesa é mais complexa estruturalmente do que a língua inglesa. Os dados apontados nos resultados da próxima afirmação confirmam a tendência.

### **3.8.2.2 Grau de dificuldade da LI**

Para opinar sobre o grau de dificuldade da língua inglesa, os participantes podiam escolher entre as seguintes alternativas<sup>19</sup> para completar a sentença: “Inglês é”:

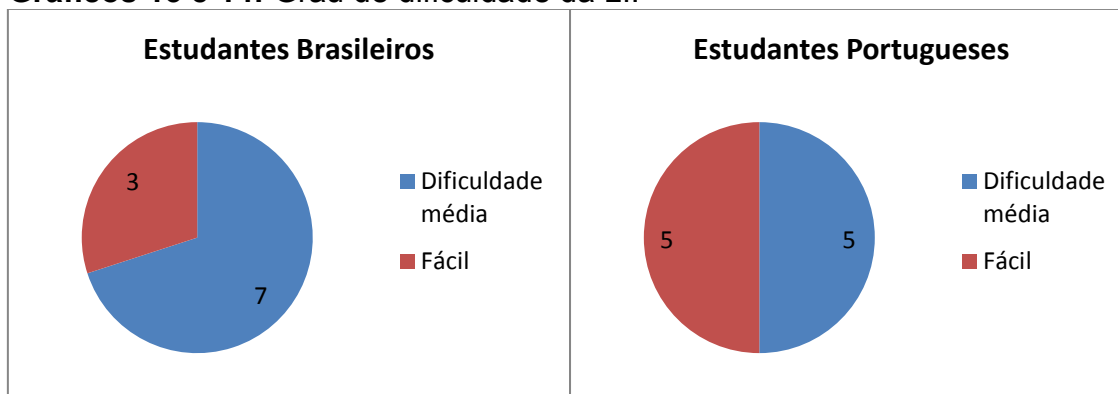
- a. *a very difficult language* (uma língua muito difícil)
- b. *a difficult language* (uma língua difícil)
- c. *a language of medium difficulty* (uma língua de dificuldade média)
- d. *an easy language* (uma língua fácil)
- e. *a very easy language* (uma língua muito fácil)

---

<sup>19</sup> Todas as traduções referentes ao BALLI foram feitas pela pesquisadora.



**Gráficos 13 e 14:** Grau de dificuldade da LI.



Os gráficos anteriores apontam uma opinião comum a estudantes brasileiros e portugueses. Ambos os grupos consideraram que a língua inglesa é um idioma de dificuldade média a fácil. A maioria dos estudantes brasileiros atribuiu um grau de dificuldade média à língua inglesa, enquanto a percepção dos estudantes portugueses está dividida, isto é, metade compreende a língua como fácil e a outra metade como uma língua de dificuldade média.

Através das respostas às entrevistas verificou-se que do modo geral, a concepção de que a língua inglesa é mais simples do que a língua portuguesa é um consenso entre os dois grupos de participantes.

A crença de que a língua inglesa é mais facilmente aprendida enquanto língua estrangeira está presente na fala do estudante brasileiro, Lucas:

*“Eu acho que o inglês é até mais fácil né...não vou dizer que o português é mais fácil porque eu já aprendi o português, mas o inglês comparando a questão de verbos e...que às vezes até hoje eu acho que não sei falar português (risos) e o inglês parece mais fácil assim, uma palavra serve pra várias coisas não é que nem o português...mas eu acho que é mais difícil um americano aprender português do que nós aprender o inglês...mas só se precisar eles vão falar português”.*(Lucas)

Lucas expressa sua dificuldade com a língua portuguesa, enquanto falante nativo, e novamente a análise parte da questão gramatical como centro do problema. Destaca-se que no início do relato, o estudante diz que já aprendeu português e logo depois se contradisse, ao falar que achava que não sabia falar seu próprio idioma. Está presente nesta fala a noção de que para falar bem uma língua é necessário falar “corretamente”, ou seja, dominar a norma culta, a gramática, traduzindo essa resposta uma visão estrutural da língua.

Observa-se uma semelhança no ponto de vista da estudante portuguesa ao comparar as duas línguas:

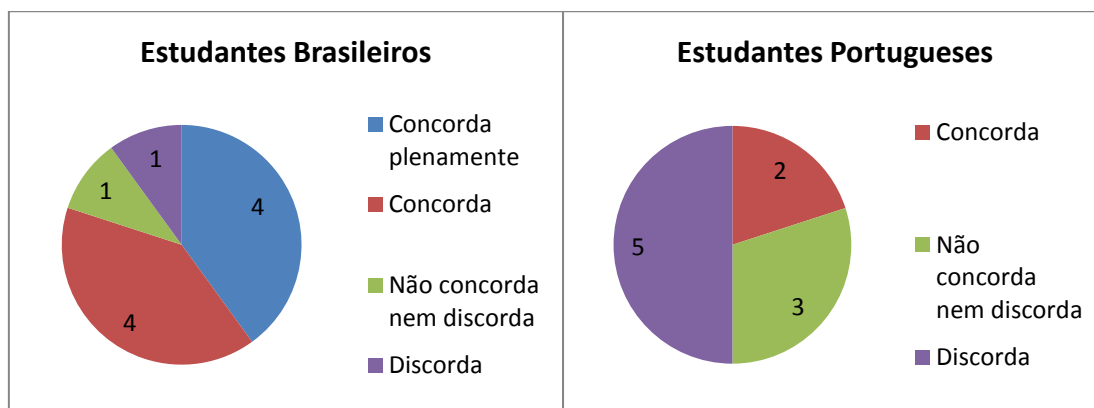
*“Acho eu para um falante de português aprender inglês é mais fácil do que o contrário...inglês tem muitas regras, mas se tu seguirem, pronto...vais conseguir falar e português tem muitas variações, o que torna a língua mais difícil”.*(Elisa)

A discussão travada pelos estudantes evidenciou um conceito de língua enquanto estrutura gramatical, ou seja, os participantes não consideram outros elementos importantes da língua como, por exemplo, a fonética/fonologia, que na língua inglesa dificulta a questão ortográfica, assim como a pronúncia das palavras. Sendo assim, pode-se concluir que os estudantes, de modo geral, apresentaram uma visão unilateral e limitada acerca do que é uma língua. A função comunicativa foi tangenciada, em função da ênfase no estudo da gramática.

### 3.8.2.3 O conhecimento de outras línguas facilita o aprendizado

Os participantes interpretaram a afirmação: “É mais fácil alguém que já fala uma língua estrangeira aprender outra” da seguinte maneira:

**Gráficos 15 e 16:** O conhecimento de outras línguas facilita o aprendizado.



Nas respostas a essa afirmação os resultados mostraram diferenças entre os dois grupos de investigados. Os estudantes brasileiros, em sua maioria, afirmaram acreditar que alguém que já fala uma língua estrangeira terá mais facilidade para aprender outra. Os portugueses por sua vez, não estão tão certos disso, uma vez que apenas dois estudantes concordaram com a

afirmação, três ficaram em dúvida e cinco, a metade deles, não concordaram com a frase.

Esta crença foi apreendida durante as entrevistas com alguns participantes, como, por exemplo, o estudante brasileiro que comparou a língua inglesa com a língua portuguesa, dizendo o seguinte:

*“O inglês é um e português é outro. O português é uma língua latina e o inglês é uma língua anglo-saxônica...é uma língua parecida com a alemã né, então eu acho que tem essa, acho quem já fala o alemão é mais fácil aprender inglês...não é que nem o espanhol que é uma língua mais parecida com a nossa, por exemplo um nativo do inglês que aprende espanhol vai ter mais facilidade para aprender português também...espanhol eu tenho facilidade assim é uma língua parecida com o português...” (Vitor)*

Vitor fez uma correlação das línguas inglesa e alemã e da portuguesa e espanhola, associando a facilidade do aprendizado pela semelhança através das famílias de línguas. A questão da identidade aparece como uma fronteira entre “nós” e os “outros”, notável através do uso das palavras “nós”, “a gente” “a nossa língua” na primeira frase. Ao final da reflexão, a fala do estudante denunciou o conflito da aprendizagem em língua estrangeira, ou seja, a facilidade de aprender a partir do conhecido, daquilo que se aproxima da própria identidade e o desafio de aprender a partir da diferença, daquilo com que não se identificava.

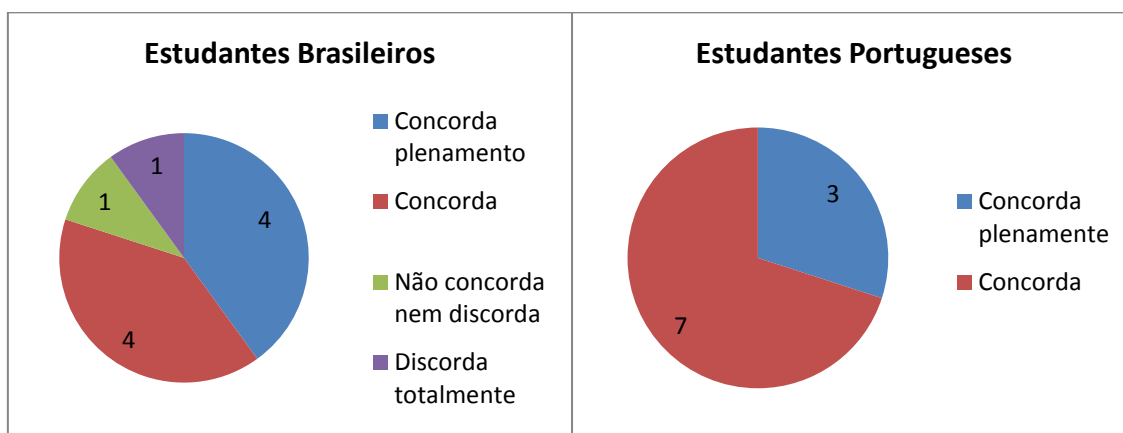
### **3.8.3 A natureza da aprendizagem na língua**

Nesta seção são apresentadas as crenças relacionadas aos elementos que podem contribuir para o aprendizado.

#### **3.8.3.1 Aprender no exterior é melhor**

Diante da afirmação: “É melhor aprender inglês em um país de língua inglesa”, os estudantes, as opiniões marcadas foram:

### Gráficos 17 e 18: Aprender no exterior é melhor.



Todos participantes portugueses deste estudo parecem ter a convicção de que o estudo da língua no país onde ela é falada é melhor. O mesmo pensamento é apontado em relação à maioria dos estudantes brasileiros, porém não no seu todo, pois um participante apresentou dúvida e outro não acredita que a afirmação seja verdadeira.

Nas entrevistas, os estudantes brasileiros valorizaram a experiência no exterior em vários momentos. As seguintes argumentações revelam o ponto de vista de três participantes brasileiros, no que se refere a essa crença.

A estudante brasileira expressou o seguinte:

*“Se eu pudesse eu iria pros Estados Unidos ou Londres, pra falar a língua mesmo, pra ver se eu peguei, pra aprender mais, porque acho que é melhor aprender no país mesmo...” (Júlia)*

Destaca-se na fala de Júlia o trecho em que ela diz que iria aprender a língua “mesmo”, sugerindo que no Brasil não se aprende a língua inglesa propriamente, como se a língua inglesa ensinada no Brasil não fosse a língua inglesa, de fato.

Outro participante elencou algumas vantagens, em estudar a língua em países nativos:

*“morar fora é importante porque mesmo que o brasileiro estude, estude...ele não tem o contato diário, então ele sempre vai acabar, faltando alguma coisa ou não utilizando...a ...a gíria do momento, ou ele utiliza estruturas que ele aprendeu e que talvez não se encaixe tanto no uso diário, ou na situação que ele tá participando”... (Jonas)*

O estudante compreende que a falta de contato diário com a língua inglesa no Brasil, compromete a comunicação em um contexto mais informal. Jonas se referiu exclusivamente a um ensino mais voltado para a formalidade

da língua, sem gírias e expressões idiomáticas, apenas “estruturas”, termo que ele mesmo utilizou. A ideia do estudo formal, dentro da sala de aula, prevaleceu nessa argumentação. Jonas não considerou alternativas de contato com a língua para ter acesso à linguagem mais coloquial como, por exemplo, músicas, filmes e séries, bastante citadas pelos estudantes portugueses, como será visto adiante.

A vantagem da fluência em menos tempo é defendida por Gisele, afirmando que no Brasil o processo de aprendizado é mais lento.

*“Ah eu acho que tem ir pro exterior, porque...pra ti ser fluente tu tem que viver um tempo, falando e ouvindo 24 horas e aqui é muito difícil, tipo o tempo que via levar pra ser fluente aqui...dez anos, lá talvez seis meses...então eu acho que é muito importante”.*(Gisele)

Sem dúvida a experiência no exterior e um contato cotidiano com a língua inglesa dinamiza o aprendizado, no entanto os pontos abordados pelos participantes são muito importantes para a reflexão sobre as crenças que perpassam o imaginário dos estudantes de inglês, uma vez que podem acarretar frustração ou até mesmo fazer com que esses estudantes venham a desacreditar na possibilidade de aprendizado.

Para os participantes portugueses, a temporada no exterior especificamente para o estudo da língua inglesa, parece não ser tão valorizada como para os brasileiros.

Entretanto, uma perspectiva semelhante a dos estudantes brasileiros pode ser observada na seguinte fala:

*“...se tiveres a chance de morar em algum país onde o inglês é falado acho que podes se tornar realmente um bom falante. Eu acho que nós estrangeiros ficamos um pouco presos ao modo de falar, por exemplo pra mim é um pouco difícil ser mais informal em inglês, ou falar mais rápido, eu falo gírias mas, não sei eu queria falar mais naturalmente”.*(Roberto)

O estudante apontou a informalidade e a fluência oral como benefícios da vivência em um país de língua inglesa, uma questão igualmente destacada por estudantes brasileiros.

Outra questão foi abordada por uma estudante portuguesa, que referiu o uso da língua estrangeira, no próprio país, para lidar com clientes e colegas de sua empresa:

*“...comecei um novo trabalho em uma empresa internacional e comecei a trabalhar com pessoas de diferentes partes do mundo, então senti a necessidade de melhorar, mais a parte da fala mesmo,*

*eu ficava muito nervosa no começo, mas agora já estou me comunicando bem melhor...”*

*“... Já estive em Londres, mas mesmo quando viajo para outros países, como Espanha, Itália, Holanda, eu geralmente falo inglês. E na Holanda todo mundo fala inglês perfeitamente, gosto de viajar para turismo mesmo...”(Elisa)*

Percebe-se que Elisa passou a utilizar a língua estrangeira no seu cotidiano profissional, por isso ela atribui um sentido de lazer às viagens e não de aprendizado, necessariamente, e acrescenta que não precisa ir a países de língua inglesa para praticar a língua, o que sugere a noção do inglês como uma língua franca.

Mais um participante relatou o uso da língua inglesa no ambiente de trabalho e também descreveu o que faz para manter o contato com a língua:

*“Acho que a experiência no país é importante, principalmente par aos mais jovens... mas eu uso inglês no trabalho para me comunicar com os colegas, é uma linguagem muito específica, mais técnica, portanto eu estou a estudar aqui, para ampliar o vocabulário...eu também assisto muitos filmes e séries...eu viajo mesmo nas férias...”(Joaquim)*

A fala desse participante demonstra que o uso da língua no trabalho, as aulas no Centro de Línguas e a televisão são suficientes para a sua prática. Contudo, Joaquim considerou a experiência no exterior como algo relevante, o participante tem 51 anos e por isso se refere aos demais como ‘mais jovens’, ele já esteve na Inglaterra e nos Estados Unidos.

Quanto aos participantes portugueses, a língua inglesa é amplamente utilizada nos cursos de pós-graduação da Universidade de Lisboa. Joana relatou:

*“Já fiz muitos trabalhos em inglês com colegas no mestrado, mas nenhum era nativo, mas nos comunicávamos em inglês porque é uma língua que pode ser entendida por todos. Eu gostava de ir à Londres, por acaso estou a pensar seriamente em ir lá depois de acabar os estudos...” (Joana)*

A questão do aprendizado em um país nativo é vista como algo importante pelos estudantes portugueses, porém as respostas deles refletem uma diferença com relação aos respondentes brasileiros. Esta se relaciona ao fato de que há mais possibilidade de contato com a língua inglesa em Portugal, do que no Brasil. Por exemplo, os estudantes Elisa, Joaquim e Joana se comunicam frequentemente em língua inglesa com os colegas de aula ou de trabalho. Esse tipo de depoimento não está presente nas entrevistas dos estudantes brasileiros. Assim, o contexto parece desempenhar uma grande

influência neste caso, ou seja, o fato de se tratar de uma das capitais europeias, dentro de um Centro de Línguas de uma das principais universidades do país, que recebe estudantes de muitos lugares do mundo, tem um impacto bem maior, nesse caso, do que o contexto de uma universidade do interior do Rio Grande do Sul, no Brasil, um país de dimensões continentais, onde a grande maioria dos estudantes é brasileiro, naturais do próprio estado ou da região.

Uma informação que vale ser explorada é a identificação dos países de língua inglesa por parte dos estudantes. Quando questionados para qual país de língua inglesa gostariam de ir, os estudantes brasileiros elegeram em primeiro lugar os Estados Unidos e depois Inglaterra; Canadá e Austrália foram citados apenas por dois participantes. As escolhas dos estudantes portugueses em relação à mesma pergunta foram: em primeiro lugar a Inglaterra, depois os Estado Unidos, e na sequência Austrália, Nova Zelândia, África do Sul, Irlanda e Escócia.

Outro fator que distingue os dois contextos é que apenas duas estudantes brasileiras já viajaram para o exterior, ambas participaram de programas de intercâmbio, uma para os Estados Unidos e outra para a Inglaterra, durante o período de um mês. Os estudantes portugueses devido à proximidade com outros países, já estiveram em maior número no exterior, oito deles relataram experiências de estada fora do país.

É possível constatar, através das entrevistas, que entre os estudantes brasileiros persiste uma concepção da língua inglesa como uma língua americana ou britânica, e uma noção de “pureza” da língua. Os estudantes portugueses percebem a língua em um nível mais global, como é possível perceber na fala do estudante:

*“Acho que não se pode mais dizer que se fala inglês americano ou britânico, porque o inglês hoje é uma língua global que as pessoas usam para se comunicar, seja nos estudos ou nos negócios”.*(Ricardo)

É importante ressaltar que Ricardo tem 22 anos, estuda inglês desde o primeiro ano na escola e tem contato com alunos estrangeiros na universidade.

Por outro lado, Joaquim de 51 anos que estudou inglês na escola apenas durante o ensino médio, entende o caráter global da língua inglesa como algo negativo, uma perda da “essência”:

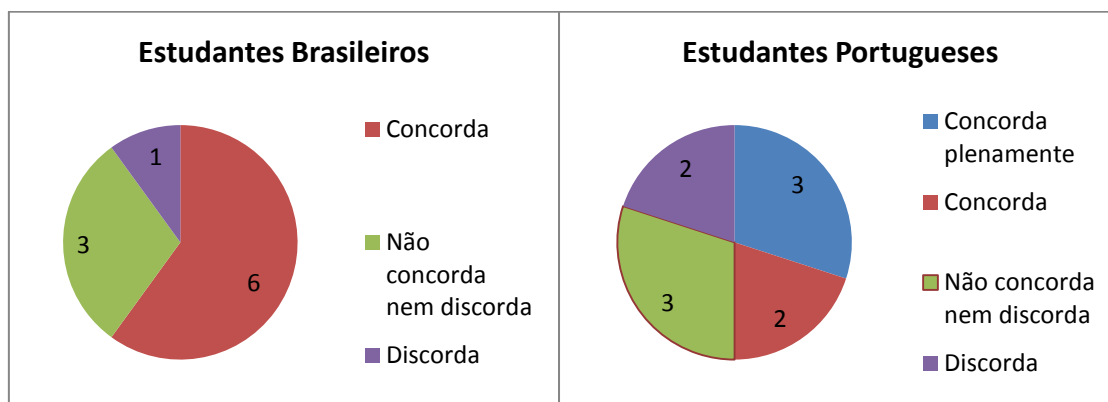
*“Isso é estranho porque quando eu estive em Londres e em Nova Iorque se eu falei com três britânicos mesmo foi muito e o resto eram todos imigrantes, aí você vê pelo sotaque, não é britânico e nos estados unidos, era um sotaque espanhol”. (Joaquim)*

O participante utilizou o adjetivo “estranho” para descrever a situação. Este tipo de argumento não ocorreu na reflexão dos estudantes brasileiros, que não demonstram ter outras referências de falantes da língua inglesa, que não os próprios nativos. Este assunto será aprofundado, a seguir, ao serem abordadas outras crenças.

### 3.8.3.2 A importância da gramática no estudo de LE

Em relação à afirmação: “a parte mais importante de aprender uma língua é o estudo da gramática”, os participantes responderam:

**Gráficos 19 e 20:** A importância da gramática no estudo de LE



Mais da metade dos estudantes brasileiros acredita que a parte mais importante do estudo da língua inglesa é a gramática, no entanto três alunos demonstraram não ter opinião a respeito e apenas um não concordou com a afirmação. A resposta é muito semelhante entre os estudantes portugueses, sendo que metade dos estudantes acredita que a gramática é o mais importante, e o restante tem dúvida ou discorda da afirmação.

A preocupação com a gramática é evidenciada através das entrevistas com os estudantes de ambos os países. As respostas comentadas a seguir



estão relacionadas à importância da gramática e foram produzidas a partir das perguntas: “Qual a sua maior dificuldade na língua inglesa?” e “O que é necessário para uma boa aula de inglês?”

As estruturas gramaticais apareceram como um dos principais impedimentos para o sucesso na aprendizagem dos estudantes e uma barreira para a fluência oral.

A estudante brasileira revelou sua maior dificuldade:

*“...eu acho que é o uso da gramática, assim na frase, na hora certa”.(Júlia)*

A relação entre a dificuldade com a gramática e a fluência oral é feita por Davi:

*“Acho que algumas coisas gramaticais...tirando a parte gramatical, claro que vocabulário ainda, né, precisa bastante porque inglês tem um vocabulário muito amplo e algo na parte da...do speaking, que às vezes não sai do jeito que eu penso que sairia eu acho que tá relacionado com a gramática, tem que melhorar a estrutura”.(Davi)*

A importância do estudo gramatical foi também expressa, através do seguinte argumento:

*“...acho que é mais gramática mesmo...conversar assim, seguir na gramática. Acho que pra dizer que é fluente tem que conhece bem né...eu sou fluente em português, mas em inglês...(Lucas)*

Outra estudante igualmente considerou a gramática como um dificultador da comunicação oral:

*“...porque eu preciso...quando eu falar eu gostaria de saber o que que eu to falando como eu escreveria, com a estrutura certa...e aí eu não consigo interagir com as duas e acabo me trancando, mas assim eu sempre tento falar mais, mas a minha maior dificuldade é gramática”.(Flávia)*

Compreende-se através desses depoimentos que os estudantes acreditam que sua fala é prejudicada pela falta de domínio gramatical. A concepção estrutural da língua é um fator que impede a fluência oral, de acordo com eles.

O conhecimento da gramática é também enfatizado pelos estudantes portugueses, entretanto, algumas opiniões mostram que é importante se desprender da estrutura para adquirir a fluência. Ao manifestar-se sobre o assunto a estudante portuguesa disse:

*“acho que a parte gramatical é essencial no começo, mas agora nós deveríamos saber toda a gramática, só precisamos saber os detalhes*

*mais avançados, que geralmente nós não sabemos quando estamos em níveis mais baixos, escutar, falar, falar e falar, porque falar é que é exigido no trabalho”.(Maria)*

Ela apontou a gramática como uma base importante no começo do aprendizado e alegou que estudantes em níveis mais avançados precisam praticar a fala. Percebe-se que acredita no domínio completo da língua quando diz que já deveria saber “toda a gramática” da língua inglesa nessa altura do curso.

Elisa utilizou um exemplo prático da sua vida para se explicar. Ela se comunica através da língua inglesa com os colegas de trabalho e ressalta que é preciso se desprender da gramática para falar:

*“Para uma boa aula de inglês, acho que temos que falar bastante porque tu podes saber as regras gramaticais mas se não praticar a fala não adianta. E quando tens que falar inglês no trabalho, como eu, não há tempo para lembrar das regras, tem que falar, se você é fluente você esquece as regras, isso me dizem muito eu não sei as regras, mas sei como se fala”. (Elisa)*

A fluência oral como algo separado do estudo da gramática é também justificada na seguinte reflexão:

*“Acho que para uma boa aula tem que ter a gramática e tudo, mas isso é uma coisa que chega em casa e pronto, faz os exercícios e estuda...mas na aula é importante é nós falarmos, nos comunicarmos em inglês, sem pensar muito nas regras...”.(Joana)*

O estudante Antônio considerou o estudo gramatical como fundamento para a fala:

*“Acho que praticar conversação é muito importante mas, tem que ter base. Só falar não é o suficiente, precisa ter gramática”.(Antônio)*

É importante destacar o fato desse estudante não ter contato direto com a língua fora da aula de inglês, distintamente, dos demais que praticam com colegas de estudos e trabalho.

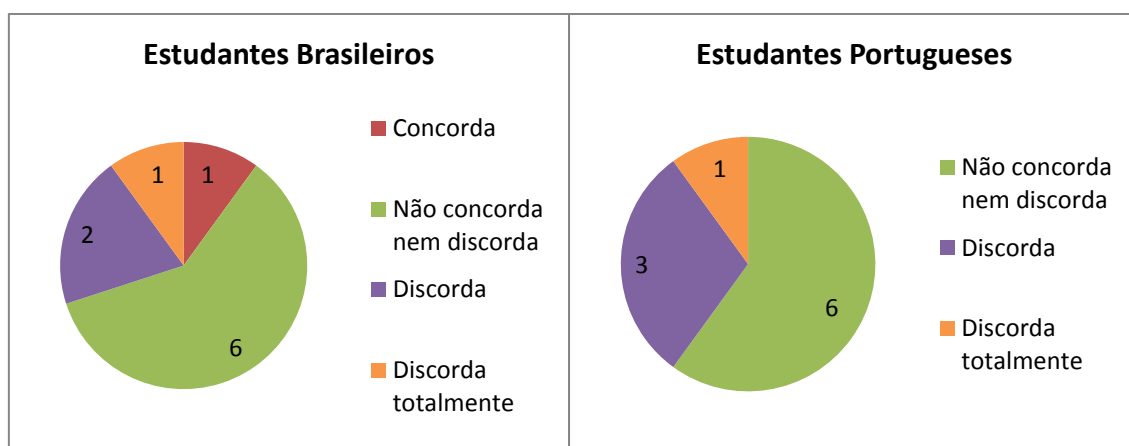
Pode-se concluir que os participantes de ambos os contextos acreditam na importância do conhecimento gramatical, porém os portugueses acrescentaram que também é preciso despreendimento, distanciamento da gramática, para falar. Essas manifestações levam ao entendimento de que a perspectiva estrutural da língua persiste bastante presente ainda no sistema de ensino de ambos os países. Porém, os estudantes brasileiros por não terem contato direto com o inglês no seu cotidiano, dependem unicamente do

ambiente da sala de aula para o uso da língua, local em que acontece uma prática mais formal do idioma, com ênfase nas estruturas gramaticais. Diante disso depreende-se que os participantes, de modo geral, percebem uma dificuldade na comunicação oral, atrelada ao uso da gramática da língua de forma correta, segundo o dialeto padrão.

### 3.8.3.3 A importância da tradução

Em relação à seguinte afirmação: “A parte mais importante de aprender inglês é aprender como traduzir a partir da minha língua nativa”, os estudantes opinaram da seguinte forma:

**Gráficos 21 e 22:** A importância da tradução.



As respostas revelaram que tanto os estudantes brasileiros quanto os portugueses colocam em dúvida a importância da tradução no aprendizado de língua estrangeira. Em ambos os contextos mais da metade dos estudantes marcou a alternativa “não concorda nem discorda”, o que evidencia a incerteza existente. Dentre os estudantes brasileiros um concorda com a afirmação e três discordam, e dentre os portugueses nenhum concorda e quatro discordam.

Analisando a fala de uma estudante brasileira que concordou com a afirmação, conclui-se que a opinião de Gisele está ligada com a metodologia considerada eficaz para o aprendizado:

*“O método que eu acho bom é o que eu tive com essa professora particular, ela fazia...trabalhava todas as partes, tipo de ouvir, escrever, falar, todos os dias e ela trabalhava com método repetitivo...eu tinha que repetir, repetir, repetir, até... daí esse...foi a*

*maneira que mais aprendi, tipo, tinha uma frase, tinha que fazer dez vezes a mesma frase ou saber dez vezes a mesma regra até...sabe, acho que isso é bem interessante porque á vezes a gente acaba vendo uma vez só, ai ...tá viu, mas depois já esquece”.(Gisele)*

Este método enfatiza a memorização de palavras e a tradução, portanto para esta estudante a afirmação faz sentido.

Um dos participantes que discordou da afirmação advertiu sobre o quanto a tradução pode ser prejudicial à comunicação ao falar sobre a sua própria dificuldade:

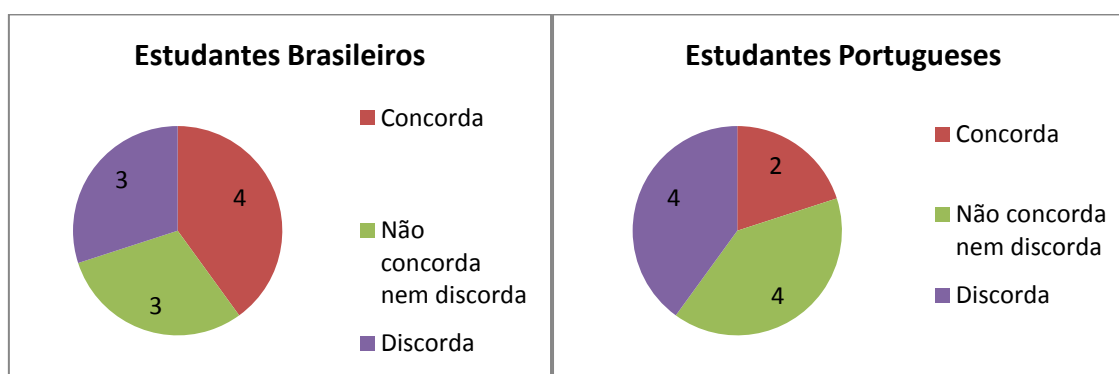
*“...minha maior dificuldade é querer aplicar o inglês na forma como a gente fala o português...de querer colocar todos os...as preposições como o português utiliza, querer colocar todos os tempos verbais do português assim, às vezes...a gente tem muita dificuldade com isso, a gente acha que cada palavra...tem que tentar entender que o idioma em si é diferente, tem uma lógica totalmente diferente”.(Vitor)*

Vitor utilizou o pronome “nós” para expressar o desafio de compreender a diferença entre as línguas, sugerindo ser esse o entendimento dos estudantes brasileiros de inglês, em geral, e confirmando a sua própria dificuldade em estabelecer essa diferença. O conflito de identidade é evidente nesta fala, ou seja, a dificuldade de aceitar a diferença, o “outro” e ter que deixar um pouco de si é algo que os estudantes de línguas estrangeiras enfrentam como foi amplamente discutido no segundo capítulo deste estudo.

### 3.8.3.4 Cultura e aprendizado de LI

A afirmação: “É necessário saber sobre a cultura de língua inglesa para falar inglês” apresentou os seguintes resultados:

**Gráficos 23 e 24:** Cultura e aprendizado de LI



Quatro estudantes brasileiros disseram acreditar na importância do conhecimento da cultura inglesa para o aprendizado da língua, enquanto três estudantes marcaram a opção da dúvida e os outros três discordaram. Entre os estudantes portugueses dois concordaram, quatro demonstraram dúvida e quatro discordaram.

O fato de sete estudantes de ambos os países terem dúvida quanto à necessidade de aprender sobre a cultura de países falantes de inglês para aprender a língua inglesa, e de sete estudantes, ao todo, discordarem da afirmação, traz à tona uma série de questões, tais como: Que cultura ensinar? O que ensinar sobre cultura em uma aula de inglês? É a cultura britânica? Ou da Nova Zelândia? São tantos os países de língua inglesa, como primeira ou segunda língua oficial, que fica difícil definir qual é essa cultura.

O aspecto cultural, como ponto fundamental para o aprendizado, não foi mencionado por estudantes brasileiros durante as entrevistas, e apenas um dos estudantes portugueses destacou a cultura como um elemento importante nas aulas de línguas quando afirmou:

*“Só falar não é o suficiente, precisa ter gramática, mas não é só isso, a realidade da língua também é importante dos países onde se fala inglês, é como uma pessoa que aprende a falar português, mas não sabe nada sobre a cultura portuguesa”. (Antônio)*

O estudante foi um dos que marcou a alternativa “concorda” para esta afirmação. Ao exemplificar a partir da sua realidade: *“é como uma pessoa que aprende português, mas não sabe nada sobre a cultura portuguesa”* Antônio esqueceu que estava falando com uma pesquisadora brasileira, que também fala português como língua materna, esqueceu, ainda, dos demais países como as colônias africanas de Cabo Verde, Moçambique entre outras, ou seja, a fala do estudante excluiu os demais países da cultura de língua portuguesa.

Além disso, a língua inglesa já atingiu um patamar de língua franca, ou seja, adquiriu um caráter global, tendo mais falantes não nativos do que nativos, propriamente, ampliando ainda mais a complexidade do tema.

Em: *“Cultura e análise cultural: um ensaio sobre a disciplina de Cultura Inglesa I na Faculdade de Letras de Lisboa”*, Luísa Leal de Faria (2001) faz uma série de apontamentos do ensino da cultura inglesa no contexto contemporâneo ao expor como o programa da disciplina foi montado:

“A aplicação lata dos termos ‘cultura inglesa’ permite pensar em cultura de expressão inglesa, dela excluindo os estado Unidos da América, objeto de outras disciplinas curriculares, mas admitir a totalidade dos estados, nações e regiões sobre as quais se estendeu, ou se estende, a soberania britânica. Ao definir diferentes planos de cultura, Anglo-saxónica, Britânica ou Inglesa, colocam-se questões de identidade cultural que levam à necessidade de contemplar alguns dos conceitos abordados no ponto anterior, nomeadamente os de ‘hegemonia’ e ‘identidade’. (p.27)

Em termos gerais, o programa da disciplina congrega três vetores principais, a análise da cultura, análise da modernidade e análise da cultura inglesa na modernidade, Neste último tópico, são problematizadas as questões referentes à “cultura de massas, o multicultural e a necessidade de conceber e criar novos instrumentos de trabalho adequados às novas realidades culturais e sociais”. A autora faz uma tentativa de explorar a cultura por seu aspecto histórico e também sociocultural, mas o assunto é bastante complexo.

Possivelmente, a incerteza maior dos estudantes portugueses esteja relacionada a uma noção mais ampla do uso da língua inglesa e, portanto de cultura, enquanto que os estudantes brasileiros parecem ainda associar a língua a uma cultura americana ou britânica exclusivamente, o que se evidencia nas seguintes falas:

*“Ah! Eu quero muito ir pros Estados Unidos, mas assim não pra estudar agora...se eu fosse eu iria pra conhecer mesmo, tipo, quebrar a cara, assim ir de turismo e me virar, sozinha assim se fosse mas eu também quero estudar de novo daí eu faria um curso específico pra negócio, mas aí eu voltaria pra Inglaterra, não iria pros Estados Unidos, não sei eu gostei mais assim é que o inglês deles é mais limpo”. (Angélica)*

O uso do adjetivo “limpo” para classificar o inglês da Inglaterra conduz a uma imagem de purismo linguístico, bastante discutível. O parâmetro de comparação de Angélica é o inglês americano, ela esteve na Inglaterra por um mês para um intercâmbio e nunca esteve nos Estados Unidos.

Outro exemplo em que a questão cultural pode ser observada é seguinte na reflexão:

*“A vida de um americano lá do campo acho que me deixaria mais interessado do que ver a vida de um nova-iorquino...eu não diria a essência americana, mas eu diria que...no interior teria uma família tradicional assim, com um modo de vida mais tradicional assim uma coisa mais, mais americana assim mesmo, já o nova-iorquino ou quem mora em Los Angeles já...já é uma cidade muito globalizada né, aí muitas pessoas de fora, já tem...outras influências também, o pensamento já é outro assim em relação ao próprio...próprio país assim né?”. (Vitor)*

A busca de uma tradição e de uma língua que não esteja “contaminada” pela influência de outras culturas, de outras identidades, pode ser identificada na fala de Vitor. Ao utilizar a expressão “americana mesmo”, o estudante quer expressar que o multiculturalismo das grandes metrópoles como Nova Iorque e Los Angeles é uma característica negativa que “suja” a “cultura americana”, descaracterizando-a.

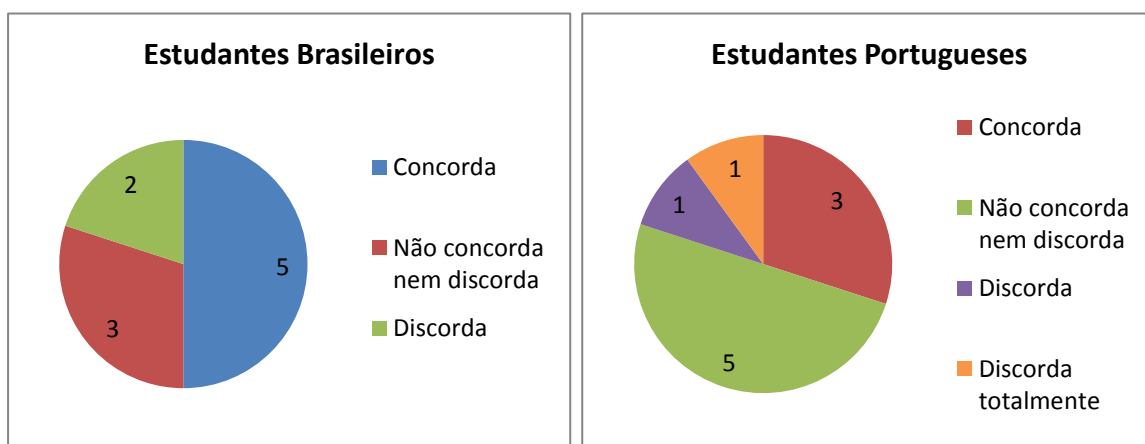
### 3.8.4 Aprendizagem e estratégias de comunicação

Esta seção trata das crenças em relação à aprendizagem e ao uso de estratégias para a comunicação, ou seja, o que o estudante acredita que é certo não somente em relação ao aprendizado, mas também sobre como deve se comportar, enquanto falante de uma língua estrangeira.

#### 3.8.4.1 Há problema em não saber uma palavra na LI

Os participantes se manifestaram em relação à afirmação: “Não há problema se você não souber uma palavra em inglês” da seguinte forma:

**Gráficos 25 e 26:** Há problema em não saber uma palavra em LI.



Esta afirmação relaciona-se com a capacidade do aluno usar estratégias para expressar o que precisa, sem necessariamente saber todas as palavras na língua alvo. Metade dos estudantes brasileiros acredita que não há

problema se não souberem uma palavra, porém três alunos revelaram dúvida sobre o tema e dois discordaram.

A crença de que o falante de língua estrangeira deve saber todas as palavras da língua inglesa para falar bem está pressuposta nessa afirmação e esse pode ser um fator bastante prejudicial para a comunicação e, conseqüentemente, para o aprendizado, uma vez que é impossível dar conta de todo o léxico de uma língua, seja ela qual for.

Entre os estudantes portugueses esta crença parece mais forte, uma vez que apenas três participantes concordaram com a afirmação, metade deles apresentou dúvida e dois discordaram. Este fato pode estar relacionado a uma exigência maior nos estudos desta língua, que é efetivamente utilizada na maioria dos cursos de graduação e pós-graduação, frequentados pelos estudantes que participaram da pesquisa, assim como também nas empresas onde alguns deles trabalham.

Uma análise mais aprofundada sobre o que os participantes pensam a respeito dessa afirmação pode advir das respostas ao questionamento sobre quem é o “bom falante de inglês”. Destacaram-se algumas respostas de estudantes brasileiros:

*“O bom falante é aquele que não pensa se tá certo ou se tá errado aquilo que ele tá falando, ele vai falando e se a pessoa tá entendendo ele é o que importa, nem que seja com mímica junto, mas sem medo”. (Júlia)*

Júlia destacou a importância da comunicação em primeiro plano, no sentido de que haja intercompreensão, acima de uma fala perfeitamente correta, considerando ainda a linguagem corporal como algo que pode auxiliar na falta de algum termo.

Uma perspectiva semelhante foi aventada por Davi:

*“O bom falante de inglês é aquele que não tem medo de errar, aquele que não se priva de...de falar porque acha que vai tá errado”.(Davi)*

Esse estudante, assim como Júlia, enunciou a palavra “medo” como um sentimento a ser superado pelo falante de língua estrangeira. Da mesma forma, Davi considera a comunicação em primeiro lugar e acredita que não há problema se alguns erros ocorrerem no processo da fala.

Outra participante que está de acordo com a ideia da comunicação em primeiro plano disse o que se segue:



*“Acho que é a pessoa que tem...primeiro é desinibida, acho que antes de tudo é desinibida, eu acho que é pessoa que sabe...é eu acho que a pessoa desinibida interage com outras pessoas e eu acho que ter uma base né, ela tendo uma base e sendo desinibida ela já consegue se comunicar...” (Flávia)*

O pensamento de Flávia segue a mesma lógica do que foi posto por Júlia e Davi, ou seja, o importante é comunicar, os erros são aceitáveis e não é preciso dominar totalmente a língua inglesa. A estudante acrescentou a ideia de desinibição, levantando a questão de que muitos estudantes de inglês sentem-se envergonhados para se comunicar na língua, justamente, por medo de cometer erros, assunto a ser abordado ainda neste tópico.

Em sentido contrário, a estudante argumentou que:

*“Aquele que sabe falar e aquele que entende, sabe ler, interpretar, sabe tudo, tipo que lê aquilo e realmente entende como se estivesse lendo em português ...tipo, entende o contexto e se comunicar assim, fluentemente, não tem dúvidas e sabe se expressar, eu acho que eu vou chegar lá ainda”.(Angélica)*

Angélica concebe o conhecimento da língua, como correspondendo à crença de que é preciso ter um domínio completo da língua estrangeira para ser um bom falante. A ideia de falar inglês como se fala o português denota o conflito no aprendizado, uma vez que falar uma língua estrangeira da mesma forma que se fala a língua materna é algo bastante difícil. Trata-se de querer se tornar o outro que não se é, portanto a estudante não se vê nessa posição, mas acredita que um dia alcançará este patamar quase inatingível. Essa crença pode originar um processo de frustração do estudante de língua inglesa, no sentido de acreditar ser incapaz de aprender.

Para Vitor, o desapego da língua materna é indispensável para adquirir a fluência na língua estrangeira:

*“...eu acho que é aquela pessoa que não precisa mais recorrer ao idioma materno...não precisa recorrer ao português pra formular aquela frase, aquela sentença, porque num diálogo...em inglês tem a interpretação em inglês...eu acho que tem esse desapego da língua materna, acho que aí a pessoa é fluente. eu ainda sinto dificuldade de não fazer essa relação , algumas palavras a gente até incorporou né...no nosso vocabulário que a gente até não consegue explicar em português...”.(Vitor)*

O estudante também acredita na possibilidade de se tornar “o outro”, assim o conflito da perda da identidade está latente nesta reflexão, uma vez que ele descreve a sua dificuldade em “abandonar” a língua materna, em outras palavras, sua identidade de falante nativo da língua portuguesa.

No contexto dos participantes portugueses esta crença é vista da seguinte forma:

*“O bom falante de inglês... são alguns professores, mas também alguém que tenha o inglês, não dá pra se dizer igual, mas quase no mesmo nível que a língua mãe, sem precisar traduzir quando vai falar”. (Roberto)*

Observa-se que Roberto tem uma percepção aproximada daquela dos estudantes brasileiros, tendo em vista a miragem de obter tanta fluência na língua inglesa como na portuguesa, porém ele pondera um pouco mais, quando diz: *“não dá pra dizer igual, mas quase no mesmo nível...”*, o que significa que o estudante tem consciência de que são processos diferentes, sem possibilidade de equiparação.

Falar inglês de forma automática, como se fala o português é o desejo do estudante Antônio:

*“Às vezes eu sinto como se tivesse fazendo um grande esforço para falar e eu quero falar inglês como se eu estivesse falando português, eu nem sei se isto é possível mas eu gostaria muito...eu queria pensar em inglês e falar inglês automaticamente....acho que falar bem inglês é algo que leva um bom tempo, mas acho que o bom falante é aquele que é capaz de pensar em inglês automaticamente, como eu disse antes e isso é muito, muito difícil”.(Antônio)*

O argumento do estudante demonstrou claramente a vontade de falar inglês como se fosse a sua língua materna e a frustração por ter que se “esforçar” para fazê-lo. Ele, no entanto, chegou a questionar a possibilidade de conseguir tal façanha, demonstrando assim a consciência da dificuldade que será expressa ao final da reflexão. É importante pontuar que esse estudante encontra-se no nível C1, é um aluno de nível avançado e se comunica bastante bem na língua inglesa.

Um modo de pensar bastante próximo foi expresso na seguinte opinião:

*“Acho que para falar bem tem que estar à vontade para conseguir expressar aquilo que está a pensar, assim como faz aquilo em português”.(Joana)*

Apenas um participante português defendeu a importância da estrutura gramatical para a fluência oral. Ele afirmou:

*“Pra mim o bom falante é aquele que consegue usar os termos gramaticais corretamente e quem tem também um bom vocabulário, saber as palavras certas. Acho que qualquer pessoa pode falar bem desde que estude”.(Luís)*

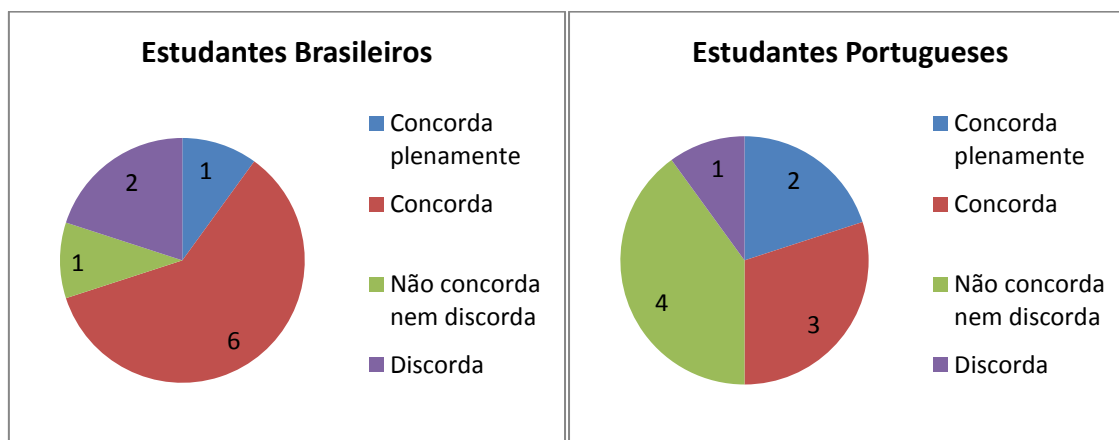
Luís expôs um ponto de vista distinto dos demais estudantes portugueses, ao ressaltar a importância do uso correto da gramática para falar bem a língua inglesa, assim como destacou a importância do vocabulário. O estudante está atrelado à crença de que é preciso saber todas as palavras para se comunicar bem, e, por isso, discordou da afirmação proposta no teste.

De modo geral pode-se concluir que os estudantes brasileiros parecem mais preocupados em conseguir se comunicar, passar a mensagem e se fazer compreender. Já os estudantes portugueses se mostram mais exigentes, almejando um desempenho na comunicação com a língua inglesa similar ao que ocorre na portuguesa, ou seja, falar como um nativo.

### 3.8.4.2 A importância da excelência na pronúncia

Diante da afirmação: “É importante falar inglês com uma pronúncia excelente”, os estudantes responderam:

**Gráficos 27 e 28: A importância da excelência na pronúncia**



Constata-se através do gráfico número 14, que a maioria dos estudantes do Brasil concordou com a afirmação de que uma pronúncia excelente é muito importante, sendo que um concordou plenamente e seis concordaram, apenas sem comprometer-se com o ‘plenamente’; um participante demonstrou dúvida e dois discordaram. Em relação aos participantes de Portugal, os dados mostraram que metade dos estudantes concordou com a afirmação, sendo que dois concordaram plenamente e três apenas concordam. A outra metade

dividiu-se em quatro alunos que não concordaram nem discordaram e um que discordou.

Alguns participantes brasileiros enfatizaram a importância da pronúncia durante as entrevistas:

*“O bom falante de inglês é aquele que fala...claramente...como é que eu vou dizer...tem gente que fala pra dentro e muito enrolado, eu acho que além de falar inglês tu tem que saber o modo de falar inglês, a pronúncia é muito importante...” (Gisele)*

A diferença nos fonemas entre as línguas portuguesa e inglesa foi apontada por Vitor, que relatou o seguinte:

*“Eu assisto muito filme e escuto música porque eu acho que ali a gente consegue ouvir melhor assim, porque o inglês não é tão...tão fácil de assimilação pra nós assim...eu até tava conversando com uma amiga que morava lá e que o inglês ele tem uns fonemas que a gente não tá...familiarizado, então a gente tem que aprender esses fonemas primeiro pra poder falar da, da melhor forma possível, pronunciar bem...” (Vitor)*

A experiência de um mês na Inglaterra da estudante brasileira foi lembrada, e ela destacou a relevância por ela conferida à boa pronúncia:

*“Acho que para falar bem inglês é importante ter uma boa pronúncia...lá na Inglaterra às vezes eu tinha que repetir o que eu queria dizer, porque a nossa pronúncia não é assim... tão correta né...e também a gente fala mais o inglês americano e lá é diferente, mas no fim dava certo e... eles entendiam...” (Angélica)*

Angélica justificou a importância da boa pronúncia para o sucesso na comunicação e referiu sua experiência em Londres, relacionando sua preocupação ao fato de, por vezes, ter que repetir o que dizia para ser compreendida. Embora confirmando que apesar de ter que repetir para se fazer entender, conseguira êxito na comunicação, a estudante ainda não estava satisfeita com seu desempenho.

Ao afirmar que “*nossa pronúncia*” não é tão correta, Angélica sugeriu que os brasileiros, em geral, não pronunciam a língua inglesa da melhor forma. No final, ela acrescentou que “*a gente fala mais o inglês americano*”, novamente usando a linguagem no coletivo.

Certamente, os Estados Unidos são uma referência no ensino de língua inglesa no Brasil. A frequente exposição aos filmes e às músicas norte-americanas, as relações entre ambos os países que se encontram no mesmo continente são fatores que contribuem para este espelhamento. Além disso, esta é uma crença reafirmada através dos materiais didáticos e também muitas

vezes “vendida” na hora da matrícula em cursos particulares. Entretanto, a crença de que os brasileiros falam inglês americano é algo a ser pensado e problematizado, no sentido de sustentar um debate no contexto do ensino de inglês no país. É preciso que se assuma a língua inglesa como língua franca, para a construção de uma nova perspectiva no ensino de um falante não nativo, que tenha como referência diversas nacionalidades.

Quanto aos estudantes portugueses, a questão da pronúncia está associada ao contato com a língua através de filmes e séries na televisão, como se observa no seguinte depoimento:

*“...quanto à pronúncia, acho importante, mas não há problemas por aqui...parece que os brasileiros e espanhóis têm mais sotaque e dificuldade com algumas vogais que nós...e isso faz a diferença. Eu acho que é mais fácil para nós, não sei se é porque temos mais,...mais contato com pessoas e filmes em inglês, não sei como é no Brasil, mas na Espanha tudo é dublado...até os nomes de bandas de rock são traduzidos”.(Antônio)*

Antônio sugeriu que os portugueses não encontram dificuldade na pronúncia em língua inglesa devido ao fato de os filmes serem legendados, na televisão. O estudante comparou o aprendizado dos portugueses com o dos brasileiros e espanhóis, criticando as dublagens e traduções de filmes e bandas na Espanha, o que, segundo ele, prejudica o aprendizado de inglês naquele país.

O benefício para a pronúncia, advindo da escuta dos filmes em inglês, na televisão, também foi salientado por Clarice, que afirmou:

*“hoje em dia tem-se contato com a língua na televisão...são muitos filmes e séries em inglês ...isso ajuda imenso para o ouvido e para a pronúncia também”.(Clarice)*

Em uma perspectiva semelhante, Elisa relatou o seguinte:

*“Muito do meu inglês vem de filmes e músicas, onde eu aprendi muito vocabulário e expressões, o que torna a conversação mais fácil e auxilia na pronúncia, que é importante... Eu acho que nós temos uma vantagem, aqui, nós não temos filmes traduzidos, eles são legendados e isso ajuda muito, na Espanha não é assim, eles traduzem tudo”.(Elisa)*

A vantagem de Portugal no aprendizado de inglês, em relação ao país vizinho, reiterada pela menção aos filmes legendados na televisão, foi mais uma vez enfatizada. Elisa assegurou, ainda, que aprendeu muito com isso.

A reflexão de mais um participante sobre o assunto também passou por essa comparação:

*“A pronúncia é boa porque em Portugal tem um detalhe, todos os filmes são legendados então nós ouvimos muito inglês...por outro lado os espanhóis traduzem tudo. Então quando se fala inglês com um espanhol se percebe uma dificuldade na pronúncia”. (Joaquim)*

Três dos participantes citados disseram acreditar que os filmes legendados na televisão portuguesa auxiliaram o aprendizado de inglês, no país, enquanto que as traduções e dublagens realizadas na Espanha não incentivavam o contato com a língua inglesa e conseqüentemente prejudicavam a aprendizagem naquele país.

A comparação com outros falantes não nativos de língua inglesa foi algo que não ocorreu aos estudantes brasileiros, que parecem ter como parâmetro único e exclusivo os próprios nativos. A questão geográfica pode ser pensada como uma possível causa, uma vez que Portugal e Espanha são países vizinhos e seu território é bem menor que o brasileiro. Porém a pesquisa brasileira foi feita no Rio Grande do Sul, um estado na fronteira com a Argentina<sup>20</sup>, que está entre os melhores índices de proficiência na língua inglesa do mundo e, no entanto, esse fato não foi mencionado pelos estudantes brasileiros.

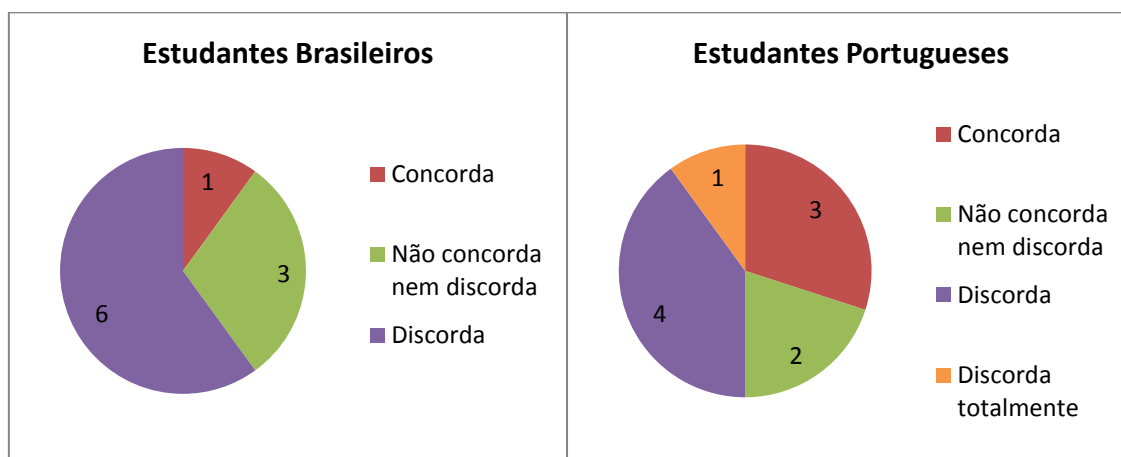
#### **3.8.4.3 Timidez para falar inglês**

Sobre a afirmação: “Eu me sinto tímido (a) ao falar inglês com outras pessoas”, os estudantes opinaram:

---

<sup>20</sup> O país atingiu a 15ª colocação no nível de proficiência em língua inglesa de acordo com a quarta edição do Índice de Proficiência em Inglês (EF EPI), que classifica 63 países e territórios no total., sendo o único país da América Latina com índice de Proficiência Alta. Disponível em [www.ef.com.br](http://www.ef.com.br).

### Gráficos 29 e 30: Timidez para falar inglês



A afirmação enfoca a questão da autoestima do aprendiz enquanto falante da língua estrangeira. Percebe-se que dos estudantes brasileiros apenas um concordou com a afirmação, enquanto três marcaram a alternativa da dúvida e seis discordaram. Dentre os portugueses observou-se uma pequena, mas significativa diferença: três estudantes concordaram com a afirmação, dois demonstraram dúvida e cinco discordaram.

A timidez para falar inglês em público apareceu no discurso dos estudantes brasileiros, apenas quando se referiu ao contato com falantes nativos e nenhum participante se manifestou a respeito da timidez frente a falantes não nativos ou a experiências fora da sala de aula, uma vez que a dificuldade de prática extraclasse é uma realidade no contexto dos estudantes da UNISC.

O mesmo não ocorreu com os estudantes portugueses, que expuseram as situações de uso da língua em que se sentiam mais confortáveis. A seguinte fala é bastante significativa neste sentido:

*“Minha amiga mora com uma rapariga da Grécia, então elas usam o inglês para se comunicar. Quando eu vou lá sempre falamos inglês, eu gosto”.*(Maria)

Maria exemplificou a situação como algo naturalizado entre os estudantes da universidade, ou seja, o recurso ao uso do inglês para a comunicação entre estudantes de diversas nacionalidades.

Os estudantes portugueses também admitiram ficar intimidados em relação ao contato com nativos. Antônio disse:

*“Eu me sinto mais confiante quando eu falo inglês com falantes não nativos, é algo inconsciente, medo de errar ou coisa assim, não sei talvez seja alguma coisa de superioridade...é... eu não me sinto confiante com nativos”.*(Antônio)

A crença em que é preciso se comunicar como um nativo aparece fortemente na fala do estudante, que tem medo de errar frente ao nativo, mas não sente o mesmo em relação aos demais falantes da língua inglesa.

Ao se manifestar sobre o assunto Elisa comentou que:

*“Eu comecei um novo trabalho em uma empresa internacional e comecei a trabalhar com pessoas de diferentes partes do mundo, então senti a necessidade de melhorar, mais a parte da fala mesmo, eu ficava muito nervosa no começo, mas agora já me sinto bem”.*(Elisa)

A necessidade do uso da língua inglesa no trabalho fez com que Elisa retornasse aos estudos, para se sentir mais confiante ao falar com os colegas e superar a timidez.

A estudante de mestrado relatou que por vezes é preciso falar em inglês, quando há trabalhos em grupo com estudantes de outras nacionalidades:

*“Já fiz muitos trabalhos em inglês com colegas, mas nenhum era nativo, nos comunicávamos em inglês porque é uma língua que pode ser entendida por todos, cada um tem seu sotaque, se cometer um pequeno erro, tudo bem...ali é tranquilo porque é mais informal...”*(Joana)

Dois aspectos foram mencionados pela estudante como especialmente promissores [que tornam] para uma comunicação “tranquila”, utilizando a palavra da própria participante: primeiro ela enfatizou a ausência de falantes nativos do inglês: “*mas nenhum nativo*” e em segundo lugar salientou o uso de uma linguagem mais informal.

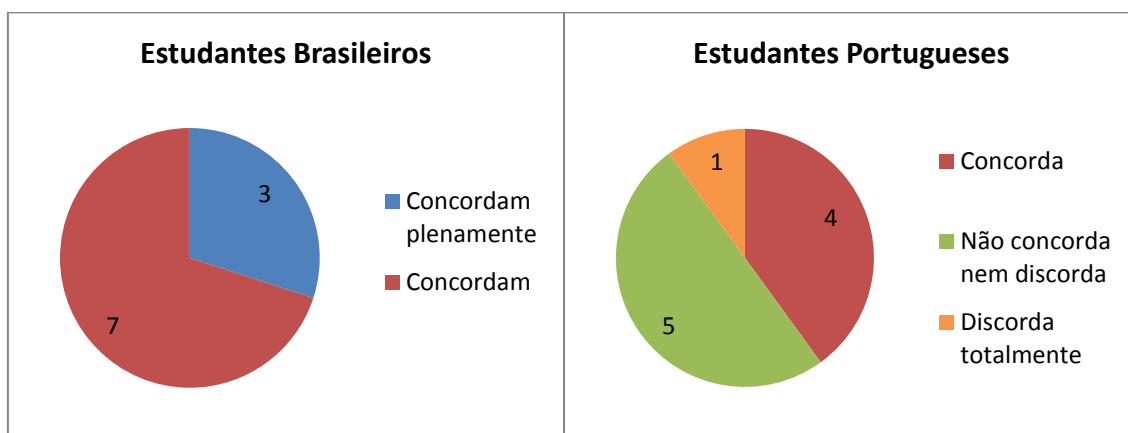
Observa-se que os participantes portugueses embora tenham mais contato com a língua inglesa, sentem-se mais confortáveis em conversar com outros falantes não nativos do que com os nativos, propriamente. O discurso de Joana evidenciou que a fala entre não nativos “permite” o erro e, além disso, é mais receptiva aos sotaques não nativos.

#### **3.8.4.4 O gosto pela prática com nativos**

As respostas em relação à afirmação: “Eu gosto de praticar com os nativos que eu conheço”, foram:



### Gráficos 31 e 32: O gosto pela prática com nativos



Os gráficos expressam uma diferença entre os dois contextos do estudo. Os dez estudantes brasileiros concordaram com a afirmação, enquanto apenas quatro estudantes portugueses confirmaram a mesma opinião.

Como visto anteriormente, houve certa discrepância na questão do contato direto com a língua entre os dois grupos de estudantes. Enquanto os brasileiros praticam na aula de inglês ou em período de viagem (apenas duas estudantes fizeram intercâmbio), os portugueses parecem ter a língua inglesa mais presente no seu cotidiano, seja através do trabalho ou mesmo na universidade, convivendo com colegas de outras nacionalidades que utilizam o inglês para se comunicar. Esse contato mais aproximado com a língua pode explicar porque a maioria dos estudantes portugueses não concordou com a afirmação, isto é, não precisa ser nativo para praticar a língua.

Todavia, embora os estudantes brasileiros admitissem se sentir intimidados frente aos falantes nativos, todos afirmaram gostar deste contato. As informações obtidas através das entrevistas apontam para uma perspectiva esclarecedora, a respeito dessa questão. Um estudante descreveu o seu único contato com um falante nativo:

*“...primeiro tu acha assim que não vai dar certo, mas depois tu vê que não tem muito mistério, aí tu vê que ele tá te entendendo...é legal assim, depois que passa por isso eu acho até que te estimula mais assim pra ti estudar”.*(Lucas)

Compreende-se que Lucas fala da dificuldade, mas, por outro lado, percebe a situação como uma motivação para o estudo da língua, ou seja, um contato com a realidade, fora do contexto sala de aula, é algo importante para ele.

A reflexão de Vitor se assemelha, ao relatar seu contato com um falante nativo:

*“Eu me senti muito preso assim, muito...dá aquele, deu aquele baque assim..bah pô o cara tá falando inglês ele fala mesmo...mas eu acho que o contato com língua, com o falante acaba nos estimulando...forçando a querer saber mais, a aprender mais”.(Vitor)*

Vitor evidenciou a importância do contato direto com falantes nativos, como um estímulo para o estudo, quando explicitou: *“ele fala mesmo”*, sugerindo que este seja o inglês verdadeiro, e não o inglês que se aprende na sala de aula.

Outra estudante brasileira que teve apenas um contato com falante nativo contou como se sentiu na ocasião:

*“...num primeiro momento eu fiquei super nervosa porque tu diz “hi, how are you doing?” e daí a pessoa já acha que tu fala tudo (risos)...mas é bem legal assim porque ... é bem esse momento assim de descoberta, porque a pessoa começa a falar algumas frases assim e tu pensa, que legal essa parte eu entendi e aí tu...de repente o que acontece muitas vezes é que , pelo menos comigo, eu acho que eu sempre sei pouco e aí tu não te propõe a esse desafio e quando tu vai lá e vê, tu vê que tu sabe mais do que...dá uma...eu acho que conversar vale muita a pena porque tu, tu te estimula e...desenvolve muito”. (Flávia)*

A palavra “descoberta” parece mostrar que a aluna se pôs à prova, para ver se entendera e se conseguia ser entendida. No final, ela disse que achava saber pouco, mas quando entrou em contato com o falante nativo percebeu que sabia mais do que pensava, Flávia, assim como os outros dois estudantes anteriormente citados, considerou esse contato como um estímulo para continuar os estudos de inglês.

O pouco contato dos estudantes brasileiros investigados com outras pessoas que falem a língua inglesa – nativas ou não nativas - pode ser um fator desmotivador devido à falta de uso cotidiano da língua. Este fato contribui para o baixo nível de proficiência apresentado, na visão dele. É importante reiterar que o contexto estudado, uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, é um local que pouco recebe turistas e os estrangeiros que passam pela cidade são em grande maioria, trabalhadores multinacionais de tabaco que lá se encontram ou através de programas de intercâmbio proporcionado pela universidade, o que ocorre ocasionalmente.

### 3.8.5 Motivação e expectativas

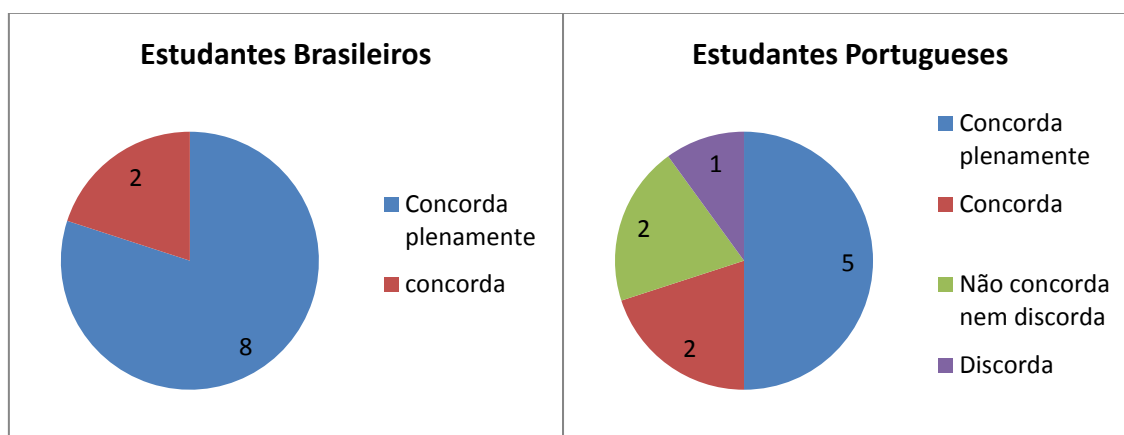
A motivação é um elemento diretamente ligado ao sucesso na aprendizagem e no caso do estudo da língua estrangeira não é diferente. Parte-se do pressuposto de que as crenças podem influenciar a motivação dos estudantes em relação ao estudo da língua. Mantle e Bromley (1995, apud LIMA, 2005) associam motivação às crenças e afirmam que os hábitos de estudo são influenciados por elas. Segundo os autores, se as atividades propostas não tiverem relação com as crenças dos alunos e se através dos esforços convergentes com suas crenças, o sucesso não for alcançado, o potencial para a frustração aumenta, diminuindo a motivação.

Diante disso, ao questionar os estudantes sobre o que os levava à decisão de estudar inglês e qual o seu objetivo com a língua, visava-se explorar as diferentes motivações dos estudantes, nos dois contextos pesquisados. Em prosseguimento, discutem-se as crenças relacionadas à motivação dos estudantes nos dois contextos considerados.

#### 3.8.5.1 A LI como oportunidade de trabalho

Para a afirmação: “Se eu aprender inglês bem terei melhores oportunidades de trabalho”, os estudantes responderam:

**Gráficos 33 e 34:** A LI como oportunidade de trabalho



Percebe-se aqui uma pequena diferença no que diz respeito à garantia de melhor emprego no caso do conhecimento da língua inglesa. Os brasileiros

demonstraram estar convictos de que a língua inglesa é um caminho para o mercado de trabalho com melhores oportunidades. Os estudantes portugueses, em sua maioria, concordaram com a afirmação, entretanto dois apresentaram dúvida e um discordou. Tendo em vista que Portugal é um país da União Europeia, a língua inglesa é um requisito não só para o trabalho, mas também para a convivência com colegas de outros países. No entanto, o acesso às melhores vagas de emprego, exige o conhecimento de mais de um idioma. Este foi um fator mencionado nas entrevistas dos estudantes portugueses que, inclusive, citaram a língua alemã como exigência atual do mercado de trabalho.

No Centro de Línguas da UNISC, os estudantes referem [algumas] razões distintas a motivarem-nos para o aprendizado de inglês, que vão desde aspectos mais subjetivos a fatores relacionados ao mercado de trabalho. Destacaram-se algumas falas referentes a esta questão. Uma das participantes apresentou seu ponto de vista sobre a língua inglesa:

*“É...que dá muita oportunidade, abre muitas possibilidades...de trabalho e tudo...é uma coisa que...hoje em dia cada vez mais né... não ficar perdida”.*(Bárbara)

Está presente uma motivação a partir de um pensamento voltado para oportunidades de trabalho, no futuro, uma esperança de possibilidades de trabalho e de um futuro melhor, através do conhecimento da língua.

O inglês como uma busca de melhores condições de trabalho apareceu também na fala de Lucas, um estudante de ciências da computação que visa utilizar a língua inglesa:

*“profissionalmente porque para minha área de trabalho eu realmente preciso saber inglês, geralmente é um pré-requisito né, nessa área os melhores empregos exigem e também para conhecer outras culturas assim...”*(Lucas)

Como jornalista esportivo, Vitor também salientou a importância da língua inglesa no trabalho:

*“eu considero o inglês uma língua universal assim...pra tudo né trabalhos oportunidades, até assim no esporte né, eu saliento isso no esporte a língua universal é o inglês né...se tu tá num evento tipo olimpíadas a língua é o inglês, se tu vai entrevistar uma pessoa fora do país é no inglês...pra ter essa comunicação em qualquer lugar”.*  
(Vitor)

A palavra oportunidade apareceu novamente, remetendo mais uma vez a uma esperança no futuro, ligada ao conhecimento da língua inglesa.

Mais um relato sobre a motivação para o estudo da língua que destacou a questão profissional, foi o seguinte:

*“Meu sonho é um dia trabalhar numa multinacional, então pra ti poder trabalhar, primeira coisa é saber falar inglês e claro, outras línguas também, então como eu sempre gostei...o meu objetivo é esse e eu ainda não alcancei então eu não vou parar até eu conseguir”.*  
(Angélica)

Assim como Angélica, a estudante Flávia também pensa no futuro profissional e respondeu por que deseja aprender inglês:

*“...pra poder me comunicar mais com, com pessoas de outros países e também por oportunidade de emprego”.*(Flávia)

A questão da comunicação com pessoas de outros países apareceu aqui como em outras falas de estudantes brasileiros, que serão abordadas na próxima crença, relacionada à motivação. É importante destacar que a estudante também utilizou a palavra oportunidade, assim como outros participantes já citados.

No Centro de Línguas da Universidade de Lisboa, as respostas evidenciaram um cenário um pouco diferente, no sentido de que os propósitos dos estudantes com a língua são mais imediatos, ou seja, para um uso necessário, no momento, e não apenas uma esperança de oportunidade futura. O participante Antônio expressou seu objetivo com os estudos de inglês dizendo:

*“Eu quero fazer mestrado, e acho que meu nível de inglês precisa melhorar”.*(Antônio)

Na maioria dos cursos de mestrado na Universidade de Lisboa, as aulas são ministradas em inglês. Sendo assim, as leituras e os trabalhos escritos também são exigidos na língua inglesa, diante disso, os estudantes já sabem que para ingressar em um programa de mestrado precisam ter um nível de proficiência bom, para que possam acompanhar as aulas. É importante ressaltar que não há exames de proficiência, como no Brasil, os estudantes simplesmente devem comunicar o seu nível no processo de seleção.

Outro estudante que destacou a relevância da língua inglesa nos programas de pós-graduação da universidade disse:

*“Como comecei o mestrado, voltei a fazer inglês para melhorar e me sair bem nas apresentações e trabalhos”.*(Roberto)

Os relatos feitos atestam a importância real da língua para os estudantes, no momento presente. Mesmo na graduação, alguns cursos exigem o uso da língua inglesa, como referiu Maria:

*“...no meu curso é muito importante saber escrever em inglês porque é uma área nova de conhecimento e portanto não há muito material em Portugal...aí precisamos ler e escrever em inglês. Se eu for para outro país as aulas vão ser em inglês, as teses são todas em inglês, os cursos de metrado aqui nesta área são todos em inglês”. (Maria)*

A estudante de engenharia biomédica precisa da língua para os estudos, e novamente se evidenciou a necessidade concreta de uso da língua no cotidiano. Igualmente observa-se na entrevista com Joaquim a importância da língua inglesa para comunicação com os colegas de trabalho.

*“Eu uso inglês no trabalho para me comunicar com os demais colegas. Também pode se falar francês porque eles entendem, mas a língua oficial mesmo é o inglês, mas é uma linguagem muito técnica, muito específica e por isso eu estou aqui”.(Joaquim)*

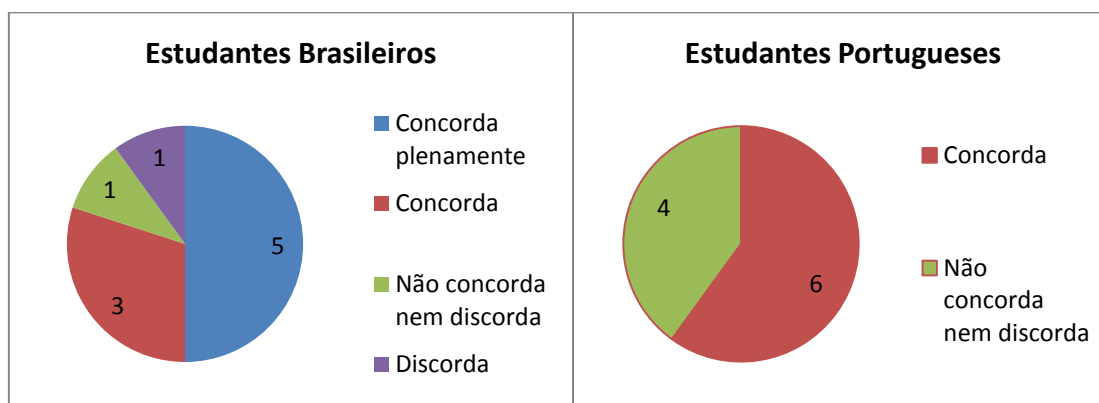
Ao analisar as respostas dos participantes portugueses constatou-se que eles utilizam a língua de modo mais prático do que os estudantes brasileiros, uma vez que assistem a aulas em inglês, precisam ler e escrever artigos em inglês na universidade e, além disso, comunicam-se através da língua inglesa com colegas estrangeiros, tanto na sala de aula quanto no trabalho.

Os estudantes brasileiros parecem estar mais distanciados do uso da língua, uma vez que o objetivo do estudo de inglês está voltado para o futuro, no mercado de trabalho, através de uma possibilidade de uma ascensão profissional e não para o presente, em uma situação real de comunicação.

### **3.8.5.2 Aprender inglês para conhecer estrangeiros**

As respostas dos participantes em relação à afirmação “Eu gostaria de aprender inglês para conhecer melhor pessoas de outros países”, foram:

**Gráficos 35 e 36:** Aprender inglês para conhecer estrangeiros.



A vontade de aprender inglês para conhecer pessoas de outras nacionalidades se mostrou mais presente nas respostas dos brasileiros, uma vez que a grande maioria concordou com a afirmação, sendo que metade deles concordou plenamente. Apenas um participante discordou e um não teve certeza. Quanto aos estudantes portugueses, seis concordaram com a afirmação e quatro participantes, quase a metade, apresentou dúvida quanto a essa questão, ou seja, conhecer pessoas de outros países não é seu principal objetivo com a língua. A resposta dos portugueses pode estar ligada ao fato de que muitos deles já conhecem pessoas de outros países, seja na universidade ou no trabalho como foi visto relativamente a crenças já discutidas antes.

Os estudantes brasileiros expressam a vontade de viajar para outros países para poder praticar a língua, uma vez que dificilmente encontram estrangeiros no local onde residem. Sobre o assunto, Bárbara se pronunciou assim:

*“Eu quero tentar viajar e...me sair em bem outro país, assim, conseguir me comunicar, conversar com as pessoas...conhecer lugares e não ficar perdida”.(Bárbara)*

A vontade de se comunicar em inglês, fora do Brasil, é também identificada nesta fala:

*“Eu quero poder me comunicar bem nos países que eu for viajar. Eu queria muito ir pro Estados Unidos e pra Europa, mas inglês é importante aqui no Brasil quando vem, por exemplo, americanos e precisam conversar contigo, é difícil aqui...mas em outros lugares, agora com essas...esses eventos mundiais no Brasil, como a Copa do Mundo...assim, é importante que as pessoas saibam se comunicar com os visitantes né?” (Gabriel)*

A importância da língua inglesa para a comunicação com turistas no Brasil apareceu nesta fala e, pela primeira vez, no contexto dos estudantes brasileiros. Essa menção se deveu ao fato de que no ano da pesquisa com os informantes brasileiros (2014), o país foi sede da Copa do Mundo de Futebol, e muito se falou na mídia, a respeito de cursos e capacitações em língua estrangeira, sobretudo, inglês.

Outro aspecto relevante é que Gabriel indicou os americanos como possíveis visitantes, voltando à questão de que os estudantes brasileiros têm, como referência para a língua inglesa, Estados Unidos e Inglaterra, enquanto os portugueses consideram outros países e até mesmo os países não nativos, apresentando uma visão mais global da língua, mais perto da ideia de língua franca.

No relato a seguir, a estudante lamentou a falta de contato com falantes de inglês e lembrou:

*“Não tenho nada, nada de contato fora da aula...não tem ninguém que fala inglês comigo, nem no serviço...mas uma vez conheci um dinamarquês quando eu trabalhava na multinacional, foi muito legal, aprendi muito inglês conversando com ele... eu queria conhecer mais pessoas de outros países para praticar”.*(Júlia)

Como já comentado, anteriormente, as multinacionais de tabaco da região recebem colaboradores de outros países, proporcionando situações de intercâmbio linguístico e cultural a seus funcionários. Entretanto, desde que saiu da empresa, a ex-funcionária entrevistada não teve mais contato com a língua inglesa a não ser no curso.

O uso da língua relacionado aos planos de viagem para o exterior é também um objetivo de Jonas:

*“Eu pretendo viajar, estou com planos, se ...vai ser uma grande vitória, poder falar inglês, conhecer pessoas...”* (Jonas)

O desejo de praticar a língua e conhecer pessoas para se comunicar é tão intenso, que o estudante indicou a possibilidade de viajar como uma grande vitória. Não se pode esquecer que as despesas de uma viagem para um brasileiro são mais altas do que para um Europeu, em função da distância, pois as passagens aéreas são caras e, além disso, a moeda do país tem um valor inferior ao dólar e ao euro. Sendo assim, um intercâmbio de estudos torna-se



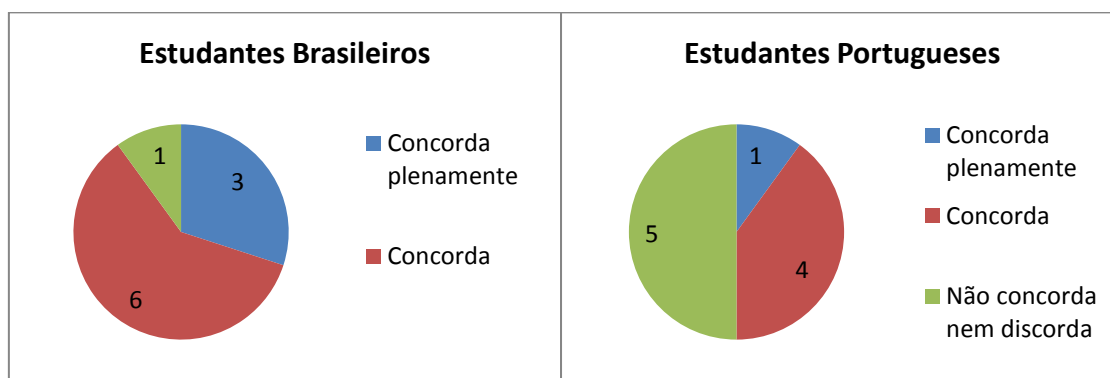
bastante oneroso e poucos são os estudantes em condição socioeconômica que viabilize a realização de um projeto desta envergadura.

Nenhum dos estudantes portugueses mencionou conhecer pessoas de outros países como uma meta, durante as entrevistas, certamente devido ao fato de a maioria deles já ter esse contato seja no local em que estuda seja no trabalho. Grande parte deles também já viajou para outros países, portanto se acredita que a curiosidade dos estudantes brasileiros em conhecer não somente outros países, mais as pessoas que lá habitam, pode ter relação com a falta de contato com estrangeiros, especificamente, em Santa Cruz do Sul.

### 3.8.5.3 Confiança no aprendizado bem sucedido

Diante da afirmação: “Eu acredito que vou aprender a falar inglês muito bem”, os participantes se manifestaram da seguinte forma:

**Gráficos 37 e 38:** Confiança no aprendizado bem sucedido.



Muitos estudantes de língua inglesa se frustram com a dificuldade de aprendizado e acabam por pensar que nunca irão aprender bem a língua. Contudo, os resultados desta investigação apresentaram uma visão bastante otimista dos participantes brasileiros, sendo que apenas um estudante confirmou não ter certeza em relação ao sucesso de seu aprendizado. Metade dos estudantes portugueses também disse acreditar no seu aprendizado e concordou com a afirmação; a outra metade marcou a alternativa que abre espaço para a dúvida. A intensidade do final da afirmação “muito bem” pode ter sido um fator que influenciou as resposta no caso presente.

É possível, ainda, depreender das falas dos estudantes brasileiros a crença de vir a dominar a língua inglesa ‘*por completo*’ como, por exemplo, na resposta do estudante Davi, em relação ao interesse de estudar outras línguas:

*“Tenho interesse, mas primeiro eu queria focar mais no inglês, ficar 100% no inglês pra depois começar outra língua, mas eu tenho interesse sim”.*(Davi)

Ao responder a mesma questão, Júlia pensou um pouco e demonstrou vontade de aprender bem a língua:

*“...momento não, eu quero aprender bem inglês. Depois eu não sei”...*(Júlia)

A partir da sentença: “*depois eu não sei*” conclui-se que a estudante acredita na concretização do aprendizado, ou pelo menos, não parece ter outros planos em mente.

Mais um estudante expressou igualmente sua confiança no aprendizado bem sucedido na língua inglesa, como prioridade:

*“Eu gostaria de tentar aprender francês também, só que eu acho que francês é muito difícil eu acho que eu não ia ter paciência pra me dedicar a mais uma línguas, mas se eu souber inglês muito bem e espanhol básico já tá bom pra mim”.* (Gabriel)

A prioridade na língua inglesa também é o objetivo de Gisele, uma estudante de Relações Internacionais que se mostrou bastante confiante no aprendizado:

*“Ah eu quero ficar fluente no inglês primeiro, que pra mim é obrigatório...pro trabalho, pro currículo. Mas depois eu penso sim em estudar outras línguas, Espanhol...Francês...mas preciso melhorar ainda o inglês, vou continuar estudando pra isso...”* (Gisele)

Quanto aos estudantes portugueses, o desejo e confiança no sucesso da aprendizagem da língua inglesa estão refletidos nas falas. Eles dão a entender que já possuem um bom conhecimento da língua, o que pode explicar o número de cinco que marcaram a alternativa “*não concorda nem discorda*”. Alguns expressaram a importância de melhorar alguns detalhes.

O estudante Roberto referiu-se ao inglês como um conhecimento já adquirido:

*“Vamos ver...inglês eu sei, espanhol também...aprendi na minha graduação, gostaria de melhorar o francês e começar a estudar alemão porque é importante para o trabalho”.*(Roberto)

Assim como Roberto, outra estudante também se manifestou no sentido de que o conhecimento da língua inglesa já está assegurado:

*“Agora nós deveríamos saber toda a gramática, só precisamos saber os detalhes mais avançados, que geralmente nós não sabemos quando estamos em níveis mais baixos... escutar, falar, falar e falar, porque falar é que é exigido no trabalho”.*(Maria)

Maria salientou a importância de praticar a língua oralmente para o uso no campo profissional. É válido acrescentar que a estudante mencionou o fato de estar em um nível avançado, demonstrando consciência e confiança no seu nível de aprendizado e em sua competência.

A mesma confiança sobre seu aprendizado não foi evidenciada por Antônio. No trecho transcrito que já foi comentado anteriormente, fica claro que ele busca a fluência de um falante nativo. Essa visão o leva a não acreditar na possibilidade de aprender o idioma, em certa medida e sob certas condições:

*“Eu tenho um bom conhecimento de inglês, pois estou nesse nível, mas às vezes eu sinto como se tivesse fazendo um grande esforço para falar e eu quero falar inglês como se eu estivesse falando português, eu nem sei se isto é possível, mas eu gostaria muito...eu gostava de pensar em inglês e falar inglês automaticamente, sabe”.*  
(Antônio)

Ao dizer “*nem sei se isso é possível*”, o estudante está colocando em dúvida a possibilidade de aprender a língua de acordo com o que ele acredita que seja o aprendizado ideal de uma língua estrangeira. Percebe-se uma grande frustração de Antônio em não conseguir tal desempenho na comunicação oral, o que pode vir a desmotivá-lo.

Ricardo foi outro participante que demonstrou confiança no seu conhecimento da língua inglesa:

*“Eu aprendi francês, mas só três anos na escola e assim que terminei eu perdi muito, é uma vergonha, e eu espero não perder o inglês nunca, porque agora já estou em um nível avançado e tenho bastante conhecimento, consigo falar e entender bem...mas eu não penso em estudar outra língua, a não ser que eu precise”.* (Ricardo)

Embora os participantes do estudo - em ambos os contextos - estejam no mesmo nível de aprendizado, os portugueses por terem mais contato com a língua, como já salientado, parecem estar mais confiantes acerca do seu conhecimento da língua, no momento, e buscam uma fluência automática da língua, querem praticar a fala.

Os estudantes brasileiros por sua vez, não falam a respeito do seu nível de aprendizado e parecem estar presos, ainda, a questões de estrutura

gramatical, além disso, vislumbrando um bom desempenho na língua, no futuro não tão próximo.

### **3.8.6 As crenças e seus reflexos na interpretação/compreensão leitora e no processo inferencial**

Nesta seção, foram analisadas as respostas dos participantes, no que se refere à interpretação/compreensão dos textos lidos, inter-relacionando as crenças descritas através do BALLI e a interpretação a partir das justificativas, com as inferências produzidas.

#### **3.8.6.1 Texto 1**

O primeiro texto (ANEXO 2) tem como conteúdo principal a relevância do assunto relacionado ao clima para o povo britânico. O autor do texto sugere que se encontra no sudoeste da Inglaterra, onde a previsão do tempo é fornecida para muitos lugares no mundo.

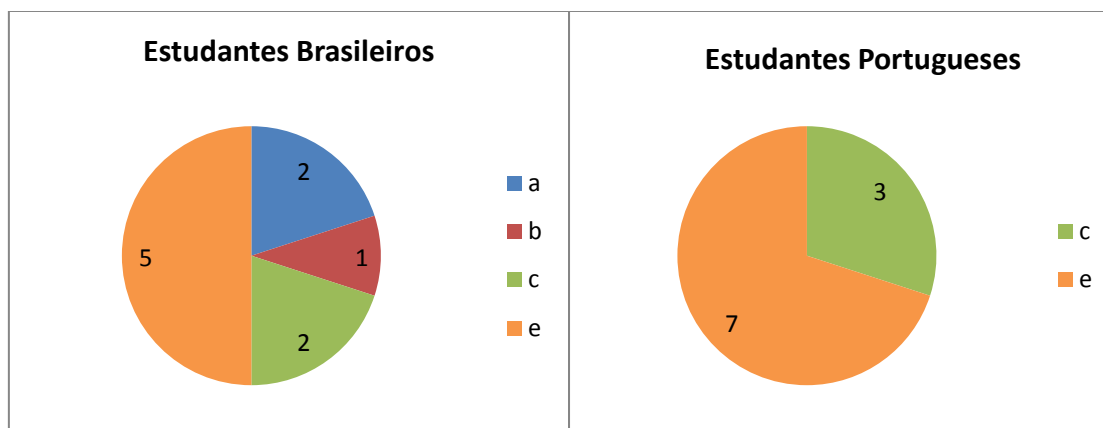
##### **3.8.6.1.1 Questão 1**

A primeira questão pedia que os participantes indicassem a que se referia o pronome “*they*” na frase: “*They say that the British love talking about the weather*”. As alternativas: a) aos britânicos; b) aos americanos; c) a outras nacionalidades; d) aos europeus; e) as pessoas em geral.

Considera-se que a alternativa “c” é a mais adequada, porque o autor destaca as outras nacionalidades e ainda ressalta que o clima é uma parte importante das “*nossas vidas*”, se referindo ao povo britânico e, portanto, se colocando como parte desse povo. O texto inicia da seguinte forma: “*Dizem que os britânicos...*”, ou seja, os britânicos não dizem, então a resposta não pode ser as pessoas em geral, pois quem fala são pessoas de outras nacionalidades referindo-se aos britânicos.

As respostas obtidas para esta questão nos dois contextos seguem nos gráficos<sup>21</sup> 39 e 40:

**Gráficos 39 e 40:** Respostas obtidas na questão 1 do texto 1



Dos estudantes brasileiros, dois acharam que o pronome “they”, no início do texto, se referia aos britânicos, um deles achou que se referia aos americanos, dois pensaram que o texto estava referindo outras nacionalidades e cinco o relacionaram com as pessoas, em geral. Os estudantes portugueses marcaram apenas duas, dentre as cinco alternativas. Três participantes acharam que o pronome se referia às outras nacionalidades e os outros sete compreenderam como se ele remetesse às pessoas, em geral.

Observa-se dentre as reflexões de alguns estudantes brasileiros interpretações da leitura, baseadas nas suas crenças, em outras palavras, os estudantes expressaram através das suas respostas, informações que não constavam no texto, ou seja, basearam-se naquilo em que eles próprios sabiam ou pensavam saber, daí inferindo que a resposta devesse ser esta ou aquela

As respostas evidenciaram as crenças dos participantes acerca do aprendizado da língua em diferentes aspectos, como por exemplo, questões atinentes à cultura, que são discutidas a seguir.

O estudante Vítor escolheu a alternativa “b, e assim justificou sua escolha:

“o texto oferece esta possibilidade através do tom utilizado nas sentenças. É visível uma espécie de rivalidade. O trecho sugere uma ironia por parte dos norte-americanos, também de língua inglesa em

<sup>21</sup> Todos os gráficos foram elaborados pela autora e as respostas são de acordo com o número de participantes.

relação aos britânicos, que consideram importante conversar sobre condições climáticas. Os norte-americanos acreditam que existem assuntos mais relevantes e que tratar de clima é mera banalidade". (Vitor)

O estudante interpretou o texto a partir do que pressupunha a respeito das relações americanos/ingleses, pré-julgando uma rivalidade entre americanos e britânicos, entretanto a tal ironia a qual Vitor aludiu, não está presente no texto. Portanto, uma crença do estudante interferiu no seu modo de interpretar o que leu, levando-o a inferir a existência de subentendidos inexistentes no texto.

O argumento do participante Lucas para a escolha da alternativa "c" foi a que se segue:

"As outras nacionalidades porque dá para entender que se refere à maneira como dizemos no português "dizem que", ou seja, outras pessoas falam isso a respeito deles (os britânicos)" (Lucas).

O estudante apelou para a tradução na língua portuguesa, a fim de explicar o seu raciocínio, pois a expressão "dizem que" poderia remeter, em português, "às pessoas de outras nacionalidades", portanto o estudante marcou a alternativa correta; entretanto a sua interpretação se baseou em dados parciais. Seu conhecimento do português levou-o a inferir uma dada resposta, que de fato apesar de parcialmente certa, não expressou seu conhecimento da língua nem da cultura inglesa, que o levaria a escolher a mesma opção, justificada de outro modo.

Davi interpretou a questão por outra perspectiva. O participante escolheu a alternativa "a" e justificou da seguinte maneira:

"Entende-se ao decorrer do texto que o pronome "they" refere-se aos britânicos. Um exemplo é o fragmento da frase: "...weather is a very important part of our lives".(Davi)

Na interpretação do estudante foi feita uma correlação entre o pronome "they" (eles) com a frase em que o autor escreve "our lives" (nossas vidas). Davi associou ambos os pronomes, porém o início do texto deixa claro que "eles" falam dos britânicos, portanto "eles" não podem ser os próprios britânicos. O participante, porém, ficou embaraçado no conhecimento linguístico e não conseguiu abranger o texto, em sua totalidade, não inferindo qual a resposta adequada, por meio do raciocínio desenvolvido.

A alternativa “c” foi selecionada pela estudante Júlia, porém a estudante mostrou que o seu caminho para a interpretação/compreensão não passou somente pelo que leu no texto:

“Eu pensei na resposta ‘c’ porque eu li na próxima frase a palavras ‘nationalities’, então eu escolhi esta palavra; uma nação sempre ‘fala’ algo sobre outra, a maioria sobre ‘costumes’ um do outro”.(Júlia)

A resposta da estudante aponta um entendimento do texto a partir do seu ponto de vista, ou seja, Júlia acredita que uma nação sempre tem algo a dizer sobre a cultura das outras. Há nesta concepção a crença que remete à identidade e alteridade entre os países, que pensam e analisam outros povos a partir dos seus próprios costumes. Portanto, a estudante apesar de ter escolhido a alternativa correta, não se baseou apenas no texto. Ela inferiu a resposta a ser dada, a partir de seus conhecimentos e crenças, conformando a interpretação do texto à sua forma de entendimento das relações entre os povos.

A alternativa “a” foi a escolha da estudante Flávia, que justificou:

“Porque parece uma pessoa relatando algo sobre os britânicos”.(Flávia)

A resposta da estudante é vaga e não deixou dúvida de que ela teve dificuldade em compreender a ideia inicial do texto, além de, parecer confusa quanto à gramática do inglês, que exige a presença do sujeito frasal. O que ela conseguiu estabelecer através da justificativa foi a exclusão dos britânicos do grupo dos que ‘dizem’ (*They say*). A quem remete o ‘*they*’ inicial? Em português, existe a possibilidade de indeterminação do sujeito, talvez por isso tenha sido difícil para a aluna inferir quem poderia desempenhar a ação de dizer, sem um antecedente textual que o identificasse.

Por outro lado, dentre os estudantes portugueses destacaram-se duas justificavas para a primeira questão.

Antônio selecionou a alternativa “c” e escreveu o seguinte:

“No contexto parece a melhor opção. Eu tive que ler todo o texto para ter certeza. No meio do texto o autor diz: ‘(...) is a very importante part of our lives’. Isto assegura que autor está falando em nome de todos os britânicos, criando uma barreira entre eles (os britânicos) e os outros (nesse caso, as outras nacionalidades) a que ele se refere”.

É interessante notar como o estudante conseguiu isolar o pronome “*our*” (nosso) como um elemento identificador dos britânicos, separando-os das

demais nacionalidades. A separação “*our*” e “*they*” ficou bem clara para Antônio. O estudante, inclusive, explicitou a dificuldade de identificar a referência catafórica inicial, que fez muitos dos participantes ficarem desorientados. Em suma, suas inferências embasaram-se nos elementos linguísticos contidos no texto, não tendo ele lançado mão de conhecimentos extralinguísticos, antes de interpretar o que lera.

Roberto explicou porque selecionou a alternativa “c” da seguinte forma:

“Porque se trata de uma visão estereotipada que, de certa forma, se encontra generalizada entre as pessoas que não são britânicas”.

O argumento de Roberto não contemplou uma explicação centrada no texto, nos elementos linguísticos nele presentes, trata-se de uma interpretação embasada numa visão que ele imagina ser real por parte de outras nacionalidades. Portanto, embora tendo selecionado a alternativa correta, o estudante não encontrou a justificativa no texto, linguisticamente. Suas inferências basearam-se em conhecimentos anteriores, tendo se afastado de uma justificativa pautada nos elementos linguísticos, como orientadores da interpretação.

#### **3.8.6.1.2 Questão 2**

A segunda questão indaga se é possível trocar o substantivo “*weather*” por “*time*”, sem que o sentido do texto seja alterado. Os participantes deveriam escolher uma entre as seguintes opções:

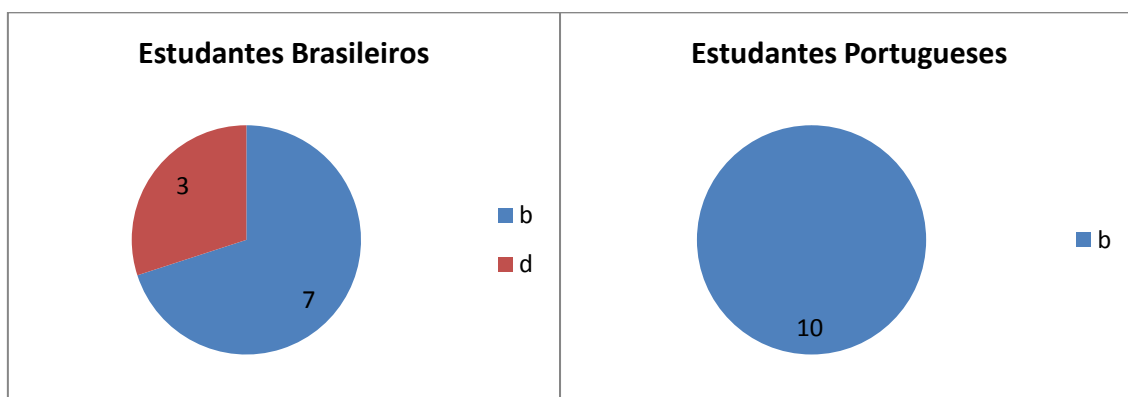
a) Sim; b) Não; c) Tanto faz; d) Não neste contexto; e) NS.

Considera-se a alternativa “b” correta, uma vez que ‘*weather*’ e ‘*time*’, apesar de serem traduzidas para o português através de uma mesma palavra, são palavras diferentes, em inglês (heteronímia). As alternativas selecionadas pelos participantes dos dois contextos estudados seguem nos gráficos seguintes:

:



**Gráficos 41 e 42:** Respostas obtidas na questão 2 do texto 1



Três estudantes brasileiros compreenderam que a substituição das palavras não poderia ser feita neste contexto e sete compreenderam que não era possível de modo algum. Todos os participantes de Portugal responderam que não era possível.

A resposta de Vitor denotou uma compreensão equivocada do texto. A alternativa escolhida foi a “d” e sua justificativa foi a seguinte:

“Conforme o texto é banal conversar sobre condições climáticas, soa como uma crítica aos britânicos por isto, se é uma “perda de tempo” falar sobre o tempo propriamente dito, seria algo mais relevante na concepção norte-americana. Para eles mais proveitosos do que discussão sobre o clima”.(Vitor)

A resposta do estudante a essa questão confirmou sua interpretação do texto como uma crítica norte-americana aos ingleses. Vitor compreendeu o significado dos substantivos “*weather*” e “*time*” de modo figurativo, de acordo com sua crença na rivalidade entre os dois países, que também pode ser observada na resposta do estudante à questão 1.

A escolha da alternativa “b” foi compreendida por Davi como se vê a seguir:

“Pois ‘time’ refere-se ao tempo relógio (horas, minutos, etc...). enquanto ‘weather’ faz referência ao clima. No português, a mesma palavra tem significado diferente.”(Davi)

Davi comparou o uso dos substantivos na língua portuguesa, para justificar a sua resposta. O respondente justificou sua resposta em termos semânticos, destacando o uso das palavras de modo diverso nas culturas, consideradas. Sua inferência embasou-se no léxico das línguas. O sentido das palavras do inglês em comparação com o uso na língua portuguesa também foi explicitado na justificativa do estudante Jonas, que optou pela alternativa “b”:

“Um dos substantivos refere-se a tempo, o outro a clima. Mesmo que em português aceitemos utilizar tempo com mesmo sentido de clima, creio não ser possível na língua inglesa”. (Jonas)

Embora tenha marcado a resposta correta, o raciocínio do estudante, ou seja, o seu modo de preencher as lacunas informativas do texto ou seu processo inferencial está ancorado no conhecimento da língua portuguesa e não no texto.

Os estudantes portugueses optaram pela alternativa “b” e, de modo geral, justificaram sua escolha através da explicação que compara o emprego dos substantivos na língua inglesa e na língua portuguesa.

Camilo explicou:

“Não se pode alterar o substantivo ‘weather’ por ‘time’, porque apesar de em português os dois serem traduzidos em ‘tempo’, eles têm significados diferentes. ‘weather’ refere-se ao clima e as condições atmosféricas, enquanto que ‘time’ se refere a uma duração ou período”. (Camilo)

A justificativa de Ricardo se assemelhou a do estudante citado acima:

“Apesar de os 2 significados em português terem a mesma palavra, em inglês isso não se aplica em nenhum contexto”. (Ricardo)

Clarice justificou sua resposta da seguinte forma:

“Porque em inglês são 2 coisas diferentes, não é como no português que pode ser igual”.

Assim como os demais estudantes, Roberto explicou:

“‘Weather’ nunca pode ser sinônimo de ‘time’ porque na língua inglesa são dois vocábulos totalmente distintos o que não acontece na língua portuguesa, em que tempo tanto se pode referir a ‘clima’ como a localização temporal”.

Percebe-se, portanto uma aproximação nas respostas dos participantes, que compararam as línguas e também as visões culturais distintas, para explicar a impossibilidade da substituição das palavras no texto.

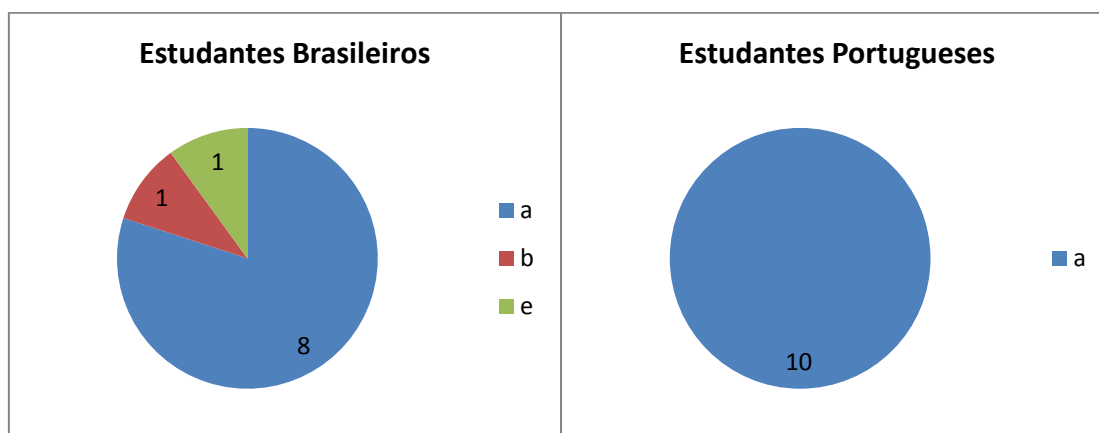
### **3.8.6.1.3 Questão 3**

A terceira questão do texto 1 é a seguinte: Para os ingleses, comentar a respeito das condições meteorológicas é: a) usual; b) pouco interessante; c) alarmante; d) irritante; e) estressante.

O texto traz a informação de que falar sobre o clima é algo que faz parte da vida dos britânicos, portanto a resposta mais adequada é a alternativa “a”.

Os participantes optaram pelas seguintes respostas:

**Gráficos 43 e 44:** Respostas obtidas na questão 3 do texto 1.



Observa-se nos gráficos que a maioria dos estudantes brasileiros optou pela alternativa “a”, porém um estudante selecionou a “b”, e um selecionou a “e”. Os estudantes portugueses optaram todos pela alternativa “a”.

Algumas justificativas de estudantes brasileiros foram destacadas para uma análise da influência das crenças e da experiência cultural sobre a interpretação/compreensão leitora.

Vitor optou pela alternativa “a”, sua justificativa foi a seguinte:

“Falar sobre a meteorologia é algo comum no Brasil. O assunto gera interesse. Esta característica deve ser semelhante nos britânicos, ao contrário de seus colonizados norte-americanos, que consideram o assunto chato e sem importância. Possivelmente é algo arraigado na cultura inglesa, originário de épocas anteriores. O grande volume de chuvas, principalmente em Londres é uma pista para o interesse”.

A resposta de Vitor novamente denota sua tendência a interpretar o texto no sentido da oposição norte-americana aos britânicos. Destaca-se a comparação entre o interesse dos britânicos pela meteorologia e também dos brasileiros, aproximando a posição britânica da sua própria condição, enquanto brasileiro. Vitor admite que o “*assunto gera interesse*”, o que confirma a sua identificação com o tema. De outra parte, refere-se aos americanos como colonizados, de forma a inferiorizar o povo que critica ou que ele pensa criticar os britânicos. O que é mais interessante é o modo de Vitor colocar-se a favor dos ingleses e contra os americanos, apesar de ele também ser cidadão de um país colonizado. Ao final da reflexão, o estudante levantou a hipótese de que a quantidade de chuvas na Inglaterra pode ser a causa do interesse dos ingleses

pela meteorologia. Sua inferência, pois, embasou-se em algum conhecimento anterior sobre a Inglaterra e seu clima, mas seu cálculo mental priorizou sua crença, embasando-se apenas parcialmente nas palavras do texto.

A estudante Júlia justificou sua opção pela alternativa “a” desta forma:

“Porque lá eu acredito que devido ao clima frio é norma estar sempre de olho se vai nevar, até por questão de segurança, ao sair de casa de carro”.

A justificativa é fundamentada em algo que Júlia acredita ser assim, como ela mesma escreve. É uma ideia que a estudante tem de como deve ser, uma vez que ela nunca esteve naquele país e vive em um local onde não há neve. A interpretação/compreensão da estudante baseia-se em conhecimentos anteriores e passam pela sua crença e não pelo conteúdo da leitura. Suas inferências fundam-se, pois, em algo que crê seja do modo que diz, por ter ouvido ou lido a respeito.

O participante Davi optou pela alternativa “e”, sua justificativa foi:

“Pois os britânicos consideram o tempo algo muito importante na vida deles”.

O fato de ter selecionado a alternativa “estressante” mostra que o estudante não compreendeu que esse é um comportamento usual de acordo com texto. Entretanto, a justificativa da resposta não esclarece que tipo de inferência o levou à essa interpretação.

A alternativa “b” foi a opção de Gisele:

“Para os ingleses o assunto sobre o tempo se torna pouco interessante pois os computadores e noticiários já fornecem esta informação ao mundo”.

A estudante, neste caso, focalizou a última frase do texto, onde as palavras “*computer*” e “*world*” aparecem e interpretou a leitura a partir desses dois termos, certamente baseada no que ela própria entende sobre o assunto e não na informação fornecida pelo texto.

Já as respostas dos estudantes portugueses estão, em geral, fundamentadas no texto. Justificativas como a do estudante Camilo foram frequentes:

“Porque no texto é dito que os ingleses adoram falar sobre o tempo, que é parte importante da vida deles, por isso podemos presumir que o fazem com regularidade”.

Destacaram-se as respostas de dois participantes, que acrescentaram informações não contidas no texto nas suas justificativas:

Joaquim justificou sua escolha da seguinte forma:

“Porque a que se coaduna mais com o texto e parece ser mais correta. No entanto, confesso que desconhecia essa característica britânica tão semelhante à portuguesa”.

O estudante relacionou sua resposta ao texto lido e, logo após, expressou sua surpresa pela similaridade do comportamento inglês com o do povo português, no que se refere ao clima, identificando-se dessa forma com os britânicos.

Ao explicar a sua opção, Roberto afirmou:

“Como não sou inglês, guiei-me pelo estereotipo que temos em relação a eles”.

A justificativa de Roberto atrelou-se à sua identidade, enquanto português diante da identidade inglesa, ou seja, ele não se baseou, estritamente, no conteúdo do texto para responder, mas a partir do estereotipo existente em relação àquele povo. Suas inferências tiveram a ver com sua cultura de origem, suas crenças e visões preexistentes sobre os britânicos.

A análise das respostas apontou algumas crenças dos participantes ligadas às questões culturais e identitárias em relação ao povo inglês. Constatou-se ao comparar as respostas, nos dois contextos, que a compreensão leitora dos estudantes brasileiros foi neste primeiro texto, um pouco mais baseada nas suas crenças do que a dos estudantes portugueses, que se guiaram mais pela informação contida no texto, o que os levou a formular respostas mais adequadas, justificativas melhor embasadas e inferências concernentes às ideias do texto. As inferências por vezes surpreenderam, pois demonstraram que os conhecimentos anteriores e as crenças afetam muito a interpretação/compreensão. Essa influência parece ser maior, quanto maior for a dificuldade linguística do respondente.

### **3.8.6.2 TEXTO 2**

Dos três textos selecionados para este estudo, este foi o que mais evidenciou elementos relacionados às crenças sobre o aprendizado de língua inglesa como uma influência na interpretação/compreensão da leitura dos

participantes. Em termos gerais o texto 2 (ANEXO 3), aborda os fatores que contribuem para que uma língua seja dominante em relação às outras, que acabam por desaparecer, destacando os motivos que levam os imigrantes a não ensinarem a sua língua nativa para os filhos.

### 3.8.6.2.1 QUESTÃO 1

A primeira questão do segundo texto pedia para que os participantes escolhessem qual das alternativas pode ser afirmada de acordo com o texto.

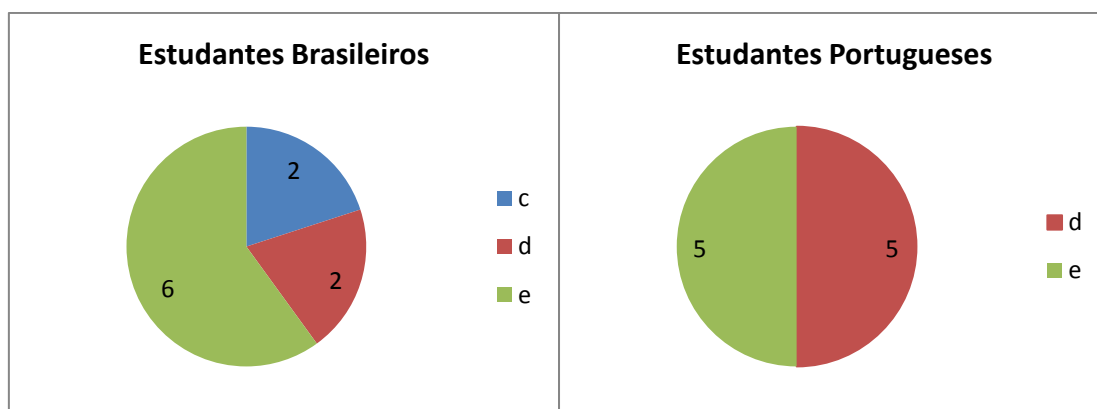
De acordo com o texto acima, pode-se afirmar que:

- a) A língua inglesa e o mandarim estão fazendo com que as demais línguas desapareçam;
- b) Os pais imigrantes preferem educar seus filhos na língua materna;
- c) Falantes das línguas oficiais perseguem os falantes de línguas minoritárias para que todos falem a língua inglesa.
- d) O poder econômico é fator determinante para a manutenção de uma língua;
- e) As línguas das minorias tendem a desaparecer porque são rejeitadas pelos falantes da língua oficial.

Considera-se que a alternativa “d” é mais apropriada, pois é uma informação destacada logo no início do texto, como uma explicação para o domínio de uma língua sobre as outras.

Os estudantes fizeram as seguintes escolhas:

**Gráficos 45 e 46:** Respostas obtidas na questão 1 do texto 2



A maioria dos estudantes brasileiros escolheu a alternativa “e” como a resposta mais apropriada. Dois participantes optaram pela alternativa “c” e os outros dois pela “d”. As respostas dos estudantes portugueses dividiram-se entre as alternativas “d” e “e”.

Constatou-se que a maioria dos estudantes compreendeu que a alternativa “e” podia ser escolhida como certa. De fato, o texto aborda a perseguição aos falantes das línguas nativas em determinados países, porém destaca que essas perseguições são motivadas pelos fatores sociais, políticos e econômicos, comentados no início do texto.

Os seguintes trechos foram retirados das respostas dadas pelos estudantes à pergunta: Por que você marcou esta alternativa?

Angélica explicou a escolha da alternativa “e”:

“Porque ao longo do texto se fala que alguns países estão abrindo escolas para que as crianças aprendam a língua nativa do país e não outras. Acredito que é para auxiliar na comunicação, para que as crianças possam desde cedo aprender para fazer amizade com os falantes nativos e se inserirem na sociedade”.

O início da resposta da estudante está de acordo com o conteúdo do texto, porém a segunda frase começa com o verbo conjugado na primeira pessoa “acredito”, e seu conteúdo está ligado à crença da estudante em que aprender uma língua estrangeira na infância é mais fácil e, também, que o contato com nativos facilita o aprendizado. Essas informações não estão no texto. Em suma, a inferência produzida pela respondente se apoia parte no texto e parte nas suas crenças.

A estudante Flávia também optou pela alternativa “e” e assim a justificou:

“Entendi pelo texto que pessoas que utilizam outro idioma não são bem aceitas, interpreto eu que devido provavelmente a dificuldade de comunicação, bem como a dificuldade de entrosamento, porque em alguns lugares é mais difícil, as pessoas são mais fechadas, ou seja, está no país deles é necessário falar o idioma oficial”.

A própria estudante indica que sua resposta está baseada na sua interpretação pessoal. É importante notar que os vocábulos “entrosamento” e “fechadas” também estão presentes na fala da estudante ao longo da entrevista, quando diz:

“...pode não parecer mas eu sou tímida, sempre tive dificuldade de entrosamento, então quando eu penso em ir para outro país, penso na Austrália pelas suas belezas e...pelo povo eu acho...que acho que de língua inglesa, parece que, parece ser o mais aceitável assim...pelo menos o que eu escuto de pessoas que vão pra lá e pelo que eu vejo na TV assim, na mídia, parece que aceita mais turistas né...estrangeiros. Acho que nos Estados Unidos e na Inglaterra eles já são mais fechados”.

“...acho que para falar bem a pessoa que tem...primeiro ser desinibida, acho que de tudo é desinibida...eu acho que a pessoa desinibida ela já interage com outras pessoas e eu acho que ter uma base né, ela tendo uma base e sendo desinibida ela já consegue se comunicar...”

Verifica-se que a barreira timidez é uma questão central para o bom desempenho na língua, na visão de Flávia. A estudante escreve “*está no país deles é necessário falar o idioma oficial*”, o pronome “deles” indica uma separação identitária, que também aparece quando ela afirma que nos Estados Unidos e na Inglaterra, “eles” são mais fechados. Há uma diferenciação, ou seja, “eu” não sou “eles”.

No decorrer da entrevista Flávia comenta que se fosse para Estados Unidos gostaria de conhecer o interior e justificou:

“Estados Unidos eu sempre tive coragem, não, vontade de conhecer cidades pequenas, porque às vezes tem a questão assim ah tem Nova Iorque e tudo mais, mas eu sempre tive coragem, ai que coisa, tive vontade de conhecer lugares pequenos, porque eu tenho curiosidade assim ó: assim como a gente mora em Santa Cruz que é o interior do RS, como que é o interior dos Estados Unidos? Isso que eu tenho curiosidade de conhecer, assim saber ah aqui também é interior então lá eles também, tipo nós não somos menores então eles também têm lugar pequeno e de repente interagir mais tranquilamente com outras pessoas”.

A estudante reiterou a dificuldade de interação através desta fala, ou seja, ela gostaria de conhecer um lugar pequeno, pois se sentiria mais à vontade, menos intimidada. É interessante notar que por duas vezes ela quer dizer vontade e diz coragem, este lapso (troca) pode estar associado ao medo associado às cidades grandes, onde seria mais desafiante comunicar-se com as pessoas.

Outro exemplo da influência das crenças no processo de compreensão da leitura foi observado na justificativa de Júlia para a alternativa “c”:

“Porque o mundo globalizado de hoje precisa que vários povos se entendam e falando a língua oficial, que fica mais fácil para todos, no caso o inglês é uma língua fácil, que pode ser aprendida e utilizada por todos os povos”.



É perceptível que a estudante interpretou a leitura a partir da visão da língua inglesa como uma língua global e de fácil aprendizado; o texto não menciona uma única língua para todos os povos, além disso, o grau de dificuldade das línguas é a temática abordada. Há, portanto um reflexo das crenças da estudante na interpretação/compreensão textual. Além do mais, ela confunde os conceitos de língua franca com língua oficial e sequer menciona a questão econômica. Evidentemente, seu processo inferencial embasou-se em suas próprias dificuldades de se relacionar e no seu modo de entender a convivência entre os povos.

Gisele justificou sua resposta de maneira muito semelhante em relação à mesma questão, para a alternativa “c”:

“Em alguns países há maior facilidade de aprendizado e contato com a língua nativa e o valor que é dado a mesma, ao contrário de outros países no qual a língua é desvalorizada. Logo inglês que é uma língua de maior facilidade, é a língua mais falada e valorizada no mundo”.

A estudante associou a valorização de uma língua a seu grau de facilidade, concluindo que isso torna a língua inglesa tão disseminada. O raciocínio de Gisele está baseado nas suas próprias conclusões e não no teor do texto. A distorção do tema é evidente, pois ela concebe que as línguas tenham maior ou menor grau de dificuldade, em si mesmas. Suas inferências são as do senso comum, repetidas de boca em boca por pessoas que não estudam línguas, muito menos linguística.

As respostas dos participantes portugueses igualmente apontam determinados elementos baseados em suas crenças como, por exemplo, a justificativa de Joana para a alternativa “d”:

“Porque esses fatores influenciam as decisões que as pessoas tomam sobre que língua aprender ou ensinar aos filhos. Estes fatores ditam que línguas são mais valorizadas até em termos de oportunidade de emprego, não só para imigrantes”.

Joana enfatizou a influência dos fatores mencionados no texto sobre o ensino e aprendizagem de línguas e acrescentou que não somente os imigrantes devem aprender línguas. Ela parece não ter entendido o significado da palavra imigrante. Na verdade, não há como formular a inferência por ela produzida a não ser devido a não leitura da palavra, ou ao desconhecimento de sua acepção. Portanto, a estudante interpretou/compreendeu o conteúdo

textual de modo distorcido, e justificou sua resposta, segundo uma visão de mundo em que não haja diferenças entre imigrantes e nativos.

A justificativa de Luís se assemelha a de Joana, porém o estudante optou pela alternativa “e”:

“Eu acho que a resposta certa é a E porque as línguas minoritárias irão desaparecer dado a grande expansão de línguas como o inglês ou o chinês irão abafar as línguas minoritárias, fazendo com que todos tenham que aprender, imigrantes ou não. Nós portugueses não somos imigrantes e no entanto temos que aprender inglês e outras línguas para ter melhores oportunidade de trabalho”.

Luís não considerou os aspectos que contribuem para que o domínio de uma língua se imponha sobre as demais citados no início do texto e por isso ele escolheu a alternativa “e”. O estudante afirmou a importância de estudar línguas em Portugal para obter melhores colocações no mercado de trabalho, uma informação não fornecida no texto, ou seja, embasada em suas crenças. Seu raciocínio centrou-se em seu contexto existencial e não lhe permitiu inferir adequadamente. Ele desviou-se do tema, ignorando as diferenças de situação entre nativos e imigrantes, bem como a necessidade especial dos imigrantes.

#### **3.8.6.2.2 Questão 2**

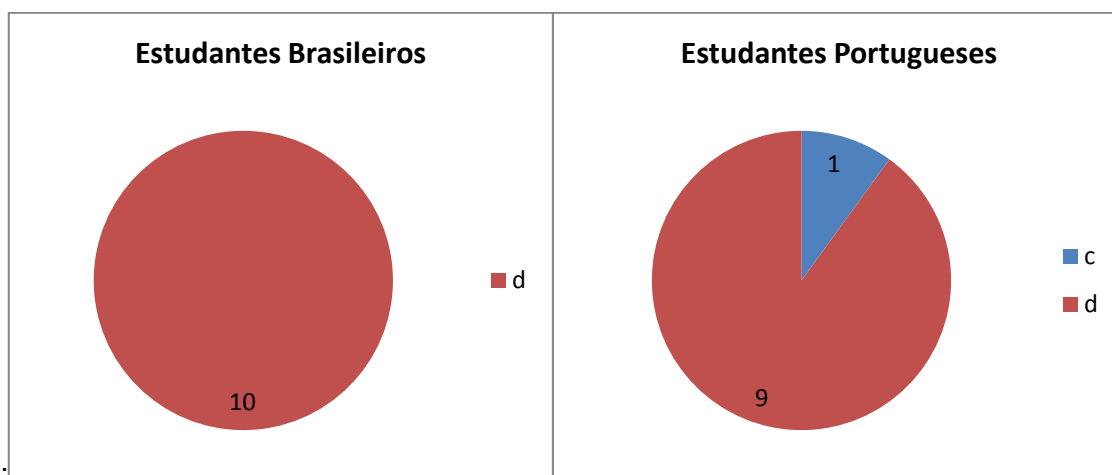
Na segunda questão, participantes interpretaram a seguinte frase com as seguintes alternativas:

Na frase: “Languages usually reach the point of crisis after being displaced by a socially, politically and economically dominant one...” a palavra ‘one’ remete a que outra palavra do texto?

a) Socially; b) Politically; c) Economically; d) Languages; e) NS

A resposta correta é a alternativa “d”, uma vez que “one” está substituindo a palavra “*language*”, para que não seja repetida. Os participantes brasileiros e portugueses responderam de acordo com os gráficos 47 e 48 a seguir:

### Gráficos 47 e 48: Respostas obtidas na questão 2 do texto 2



Os dez participantes brasileiros escolheram a alternativa “d” como resposta. Dentre os participantes portugueses apenas um estudante escolheu a alternativa “c”, enquanto os demais marcaram “d” como resposta correta.

Luís, o único dentre todos os participantes a selecionar a resposta “c” interpretou/compreendeu a questão da seguinte forma:

“Porque segundo o texto, o fator econômico é aquele que mais peso tem para falarmos de línguas mais globalizadas do mundo”.

Na resposta à primeira questão o estudante respondeu de acordo com a sua crença na importância do conhecimento de línguas, para obter melhores oportunidades de emprego. A distorção de seu raciocínio e, portanto, a inadequação de sua inferência se deveu a sua incorreta maneira de inter-relacionar as palavras do texto. Nesta resposta ficou evidente outra vez a interpretação a partir da perspectiva pessoal do respondente.

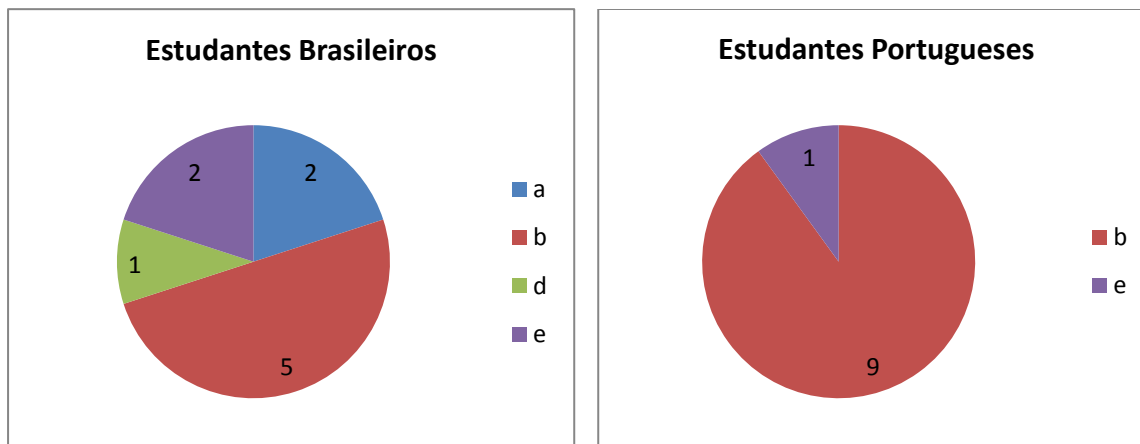
#### 3.8.6.2.3 Questão 3

A terceira questão pedia que os participantes escolhessem uma entre as cinco alternativas em relação à seguinte afirmação: De acordo com o texto, os imigrantes não ensinam sua língua materna a seus filhos: a) para que eles sejam aceitos; b) para vencerem na vida; c) para terem amigos; d) para arrumarem emprego; e) para não serem perseguidos.

Considera-se como a resposta mais adequada a alternativa “b”, de acordo com a última frase do primeiro parágrafo, onde o autor afirma que os

pais decidem não ensinar a sua língua nativa para os filhos, percebendo-a como um impedimento para o sucesso na vida deles. As respostas foram:

**Gráficos 49 e 50:** Respostas obtidas na questão 3 do texto 2



Os dados revelaram que metade dos estudantes brasileiros escolheu a alternativa “b” como resposta, dois deles marcaram “a”, outros dois marcaram “e” e um escolheu a alternativa “d”. O resultado entre os estudantes portugueses foi diferente, apontando que nove participantes escolheram a alternativa correta e apenas um selecionou a alternativa “e”.

No grupo de brasileiros, destacaram-se algumas explicações para as respostas escolhidas, como a do estudante Jonas, que compreendeu a opção “a” como correta:

“De acordo com o texto, os pais não ensinavam a língua materna para os filhos não sofrerem e ter um melhor sucesso na vida adulta, assim não sofrendo perseguições e aprendendo inseridos no próprio país com os nativos, o que é mais fácil”. (Jonas)

A noção de que é mais fácil aprender inserido no país da língua com os nativos está presente na justificativa de Jonas, contudo não consta no texto, sendo assim, o estudante interpretou/compreendeu o texto a partir da sua crença de assim acontece. Sua inferência, pois, ancorou-se no que ele acredita e não no que o texto diz.

O estudante Gabriel optou pela alternativa “b” e justificou:

“Os imigrantes acreditam que se os seus filhos falarem as línguas oficiais, desde criança que é mais fácil aprender, eles garantem um maior potencial em se darem bem na vida. Isso acontece não só com os imigrantes, mas com pessoas de outros países também como no Brasil, quem estuda inglês tem mais chance de conseguir um emprego melhor”.

A explicação do participante pinçou elementos textuais que estão de acordo com sua crença de que aprender um idioma na infância é mais fácil e, ainda, em relação ao aprendizado da língua inglesa, no Brasil, como possibilitando acesso a melhores oportunidades de trabalho. Sua inferência embasou-se naquilo em que ele crê, mais do que naquilo que o texto diz.

Outras respostas de estudantes brasileiros transpareceram suas crenças sobre as dificuldades no aprendizado de línguas. Bárbara explicou porque selecionou a alternativa “b”:

“Pois aprendendo a língua dominante terão maiores oportunidades na educação e em trabalhos. Às vezes a língua nativa é mais difícil, como português e se os filhos estão em um país que se fala inglês, é melhor aprenderem direto para não enfrentarem problemas como perseguição como diz no texto”.

A resposta de Bárbara reflete a crença da estudante sobre a maior dificuldade da língua portuguesa do que da língua inglesa, sendo que esta ideia não foi retirada do texto. Ela interpretou/compreendeu o texto de acordo com o seu conhecimento prévio relacionado ao aprendizado da língua nativa, ou seja, da sua própria experiência com a língua portuguesa. Sua resposta, ainda que certa, fundamentou-se em conhecimentos extralinguísticos, sem qualquer vínculo com as palavras textuais, daí ter respondido certo com base em inferências contextuais e não linguísticas.

O argumento de Flávia para a alternativa “b” foi o seguinte:

“Porque interpretei no parágrafo do texto como uma forma dos filhos de imigrantes se obrigarem a estudar línguas oficiais como o inglês e não se apegar a sua língua materna e assim eles passarão por nativos”.

Destaca-se o trecho “*e não se apegar a sua língua materna*” como uma questão de identidade, ou seja, é preciso neste caso, deixar a sua identidade e tornar-se “o outro”, o que a levou à conclusão de que “*assim eles passarão por nativos*”. A resposta embora certa, não se embasou nos argumentos arrolados no texto. Seu raciocínio e, também, sua inferência desviaram-se do conteúdo do texto.

Angélica interpretou/compreendeu a alternativa “b” como estando correta:

“Porque os pais acreditam que os filhos precisam saber a língua que é falada mundialmente, no caso o inglês e por isso terão sucesso na vida”

O texto menciona outras línguas e não somente a língua inglesa, além disso, a resposta “b” é correta devido à sentença que fala que os pais percebem a língua nativa como um impedimento ao sucesso na vida dos filhos. Em suma, a alternativa marcada foi certa, mas o raciocínio desenrolou-se de forma dissociada do texto, embasando-se a inferência feita no ponto de vista da respondente.

A alternativa “d” foi a escolha de Davi, que explicou como chegou a essa conclusão:

“Porque de acordo com o texto, inglês e mandarim são línguas pré-requisitadas para o mercado de trabalho. Acredito que o mandarim por ser uma língua mais difícil que o inglês não será tão globalizado”.

De fato ambas as línguas, inglês e mandarim, são citadas no texto como portas para o mercado de trabalho e de estudo, porém a razão pela qual os imigrantes deixam de ensinar a língua materna para os filhos é clara, eles não querem impedir o sucesso dos filhos, ou seja, ultrapassa a questão de arranjar um emprego, meramente. A noção do nível de dificuldade das línguas também é algo que está fundamentado na crença do estudante, não tendo qualquer relação com o texto lido. Assim, sua inferência apoiada em argumentos não constantes do texto, levou-o, ainda, a marcar a alternativa errada.

Outro exemplo onde há uma influência evidente da crença está presente na resposta de Júlia que explicou a razão pela qual escolheu a alternativa “a”:

“Porque eu li no texto que os povos de outras línguas (por ex.: Spanish) estão sendo hostilizados pelos povos que são a maioria. Então os pais preferem que os filhos aprendam a língua do país mais cedo possível para poder ter contato com os nativos sem vergonha de não saber falar e com boa pronúncia”.

Júlia interpretou que os imigrantes não ensinam a língua aos filhos para que eles sejam aceitos na sociedade, tese não defendida no texto. A segunda frase da explicação evidencia a crença em que aprender uma língua na infância é melhor e ainda que o contato com nativos é benéfico para o aprendizado. Destacou-se ainda a crença em que aprendendo desde a infância e com nativos, o falante não terá vergonha de falar, uma vez que terá uma boa pronúncia, sendo assim, aceito na sociedade. É muito importante ter em mente que este conteúdo não consta no texto, mas foi incluído pela estudante. Seu

raciocínio ancorou-se em sua opinião e seu modo de raciocinar levou-a a inferir, inadequadamente.

O participante Vitor compreendeu a alternativa “b” como correta e justificou:

“Os filhos de imigrantes devem aprender inglês para serem melhores que os pais, as crianças aprendem mais fácil, os adultos, no caso os pais, já tem mais dificuldade. Assim os filhos poderão obter sucesso, que depende de um bom emprego, já que não detém posses”.

A resposta de Vitor apontou novamente a crença em que o aprendizado de línguas é mais fácil para as crianças do que para os adultos. Constatou-se que o estudante interpretou/compreendeu a leitura a partir do seu ponto de vista, acrescentando informações não apresentadas no texto, como é o caso da primeira frase da explicação. Assim, suas inferências relativas ao texto, não dizem respeito propriamente ao texto, mas ao seu modo de entendimento.

As justificativas apresentadas nas respostas dos participantes portugueses em geral, estão mais relacionadas ao conteúdo do texto.

Através dos trechos destacados a seguir é possível perceber que os estudantes portugueses não interpretaram o que leram, de acordo com aquilo em que acreditavam e, também, não acrescentaram informações que não constassem no texto. Apenas um dos dez participantes expressou a crença na eficácia maior do aprendizado na infância, presente na seguinte resposta:

Roberto justificou a adequação da alternativa “b” da seguinte forma:

“Porque aprender línguas é uma entrada para o mercado de trabalho e diz no texto que os pais querem o sucesso dos filhos”.

A explicação do estudante está totalmente embasada na informação que consta no texto. Ou seja, ele inferiu sua resposta e explicou-a a partir dos dados constantes no texto, não lhe desvirtuando a temática.

Outro exemplo em que não há influência de crenças sobre a resposta dada pode ser observado na explicação do participante Camilo, para marcar a alternativa “b”:

“Os imigrantes não ensinam a língua materna aos filhos, porque pensam que isso poderá comprometer o seu sucesso na vida”.

A interpretação/compreensão do estudante fundamentou-se na informação fornecida através da leitura do texto, e sua inferência foi concisa.

Destacou-se uma resposta, dentre os participantes portugueses, que extrapolou o conteúdo textual, numa medida considerável. Luís justificou a escolha da alternativa “b” através da seguinte frase:

“Segundo o texto se as pessoas conseguirem falar as línguas mais globalizadas terão mais oportunidades de trabalho no estrangeiro”.

Além de não conter a expressão “línguas globalizadas”, o texto discute a possibilidade de melhores condições de vida e trabalho para os filhos de imigrantes, sendo assim, não há qualquer menção a trabalho no estrangeiro e sim no próprio país onde os imigrantes vivem. A inferência fornecida pelo estudante afastou-se totalmente das ideias contidas no texto.

É válido comentar, ainda, que quando questionado sobre seu motivo para estudar inglês, durante a entrevista, Luís respondeu:

*“Primeiro eu gosto de inglês e também fatores profissionais também, para o futuro, se eu quiser ir para o estrangeiro, tem que saber inglês”.*

A fala do estudante na entrevista comprova a enorme influência das suas crenças sobre a interpretação/compreensão da leitura e explica melhor a inconsistência de suas inferências sobre o texto.

Os demais estudantes manifestaram-se com base no que leram no texto, sem acrescentar informações extras, como pode ser visto na seguinte justificativa para alternativa “b”:

“Porque no texto diz que é para prevenir o insucesso na vida”.(Joaquim)

A interpretação de Joaquim foi direta e seu raciocínio enxuto. O uso do verbo ‘prevenir’ evidenciou seu domínio linguístico, o que talvez lhe tenha possibilitado inferir de maneira breve.

Diante da mesma questão a estudante Elisa se expressou de forma semelhante:

“Porque o texto refere que não ensinam a língua materna para que esta não represente um obstáculo para uma vida de sucesso”.

Observa-se que ambos os estudantes citaram um fragmento do texto onde a informação solicitada estava contida, isto é, na última frase do primeiro parágrafo.

Nas justificativas dos participantes brasileiros também foram encontradas respostas semelhantes a estas, porém de forma geral, as crenças dos estudantes brasileiros acerca da aptidão para línguas, especialmente, na



infância, estão mais presentes nas interpretações do que nas dos estudantes portugueses.

### **3.8.6.3 Texto 3**

O terceiro e último texto (ANEXO 4), tem como tema central a discussão sobre a questão de gênero no jogo de beisebol americano. Segundo ele, nos Estados Unidos o beisebol é considerado um esporte masculino, e as mulheres são incentivadas a praticar o softball, que seria um esporte mais adequado ao sexo feminino. Na perspectiva do texto, meninas de todo o país estão disputando vagas para o time nacional de beisebol, que participará de uma competição mundial, porém por ser um time feminino não recebe a devida atenção.

Dentre os três textos escolhidos para o estudo, este foi o que menos evidenciou a influência de crenças no aprendizado de línguas na interpretação/compreensão leitora dos participantes. No entanto, há reflexos de outras crenças presentes nas respostas dos estudantes, as quais são consideradas relevantes para a discussão proposta neste trabalho, que visa mostrar que a leitura pode ser interpretada/compreendida de acordo com as crenças do leitor.

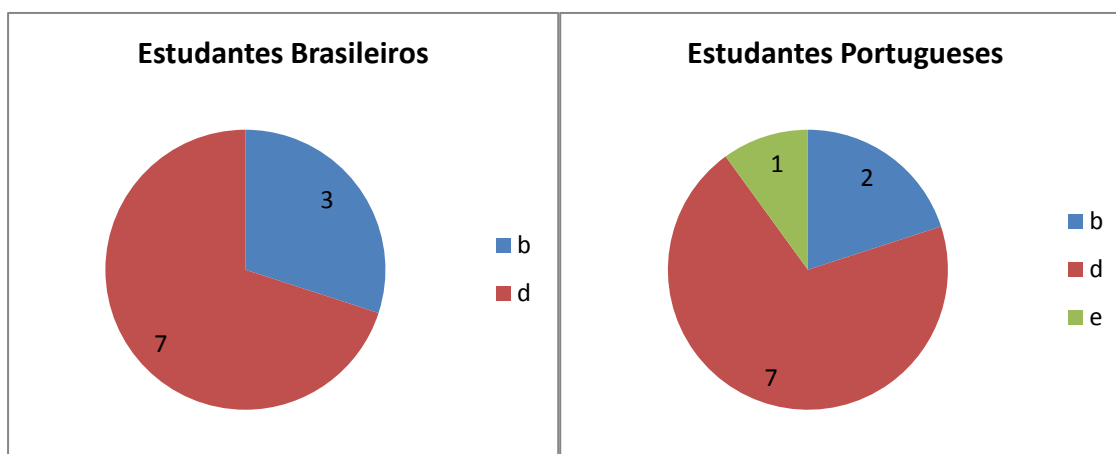
#### **3.8.6.3.1 Questão 1**

A primeira questão requer do leitor uma compreensão geral sobre o texto.

De acordo com o texto: a) Entre os americanos, tanto homens quanto mulheres sempre foram estimulados a praticar todos os esportes; b) A discriminação sexual pode ser percebida no mundo desportivo; c) Existem leis americanas que discriminam homens e mulheres nos esportes; d) Os americanos acreditam que as mulheres devam praticar softball e não baseball; e) O time de mulheres que competirá o campeonato mundial nas próximas semanas está ganhando atenção.

Considera-se a alternativa “d” como a mais adequada. O resultado da compreensão dos estudantes em ambos os contextos foi:

**Gráficos 51 e 52:** Respostas obtidas na questão 1 do texto 3



Conclui-se ao analisar os gráficos 51 e 52, que a maioria dos participantes optou pela alternativa correta, porém seis estudantes, entre eles três brasileiros e três portugueses, escolheram outras alternativas. Os três brasileiros selecionaram a alternativa “b”. Dois estudantes portugueses selecionaram a alternativa “b” e um deles escolheu a “e” como resposta correta.

As justificativas dos participantes brasileiros deixaram transparecer crenças ligadas a fatores culturais, como por exemplo, a resposta de Vitor que optou pela alternativa “d”:

“É algo cultural e discriminatório nos EUA selecionar determinados esporte para cada sexo, além do baseball com a versão mais leve para mulheres, o futebol americano e o hóquei, são predominante masculinos. E o basquete? Alguém lembra da liga feminina ou da seleção? Não. Por outro lado, o futebol era predominantemente feminino anos atrás no país, ou seja, existe o estímulo diferenciado para a prática de determinados esportes entre homens e mulheres nos Estados Unidos”.

Mais uma vez verifica-se que o estudante compreendeu a questão segundo o seu entendimento sobre a cultura norte-americana e não estritamente a partir do conteúdo do texto. É possível relacionar os argumentos deste estudante nas repostas aos textos 1 e 2, onde sua interpretação/compreensão igualmente aconteceu nesta perspectiva.

A explicação de Júlia para a escolha da alternativa “d” foi a seguinte:

“Porque mesmo com leis proibindo discriminação, ainda existem muitas diferenças lá (e em todos os povos infelizmente) mas as mulheres já conquistam tantas vitórias que não se pode desistir em nem se abalar”.

Júlia fez uma reflexão subjetiva, mais ampla, a respeito do assunto e deixou de lado as informações do texto para justificar e expressar seu raciocínio, inferencialmente. Ela respondeu certo, através de uma digressão e não através dos argumentos textuais.

Os estudantes portugueses, em sua maioria, justificaram a alternativa escolhida segundo algum trecho do texto. Porém, a estudante que selecionou a alternativa “e”, explicou sua opção da seguinte maneira:

“Porque o time se destaca pela coragem das mulheres em enfrentar uma sociedade que as considera incapazes de jogar baseball.”  
(Clarice)

Com base no texto é evidente que o time não ganhou a atenção devido ao fato de ser uma liga feminina, contudo, Clarice interpretou como se o time estivesse chamando atenção pela coragem das mulheres. Sua inferência embasou-se em seu desejo de reconhecimento das qualidades femininas

O participante que selecionou a alternativa “b”, justificou sua escolha como se segue:

“Segundo o texto há uma diferença entre os desportos para homens e desportos para mulheres, sendo o basebol um desporto masculino e o softbol um desporto feminino”. (Luís)

O estudante compreendeu que a discriminação pode se percebida no mundo desportivo, no entanto, o texto mencionou apenas estes dois esportes, em um único país, ou seja, esta é uma resposta bastante ampla para ser afirmada como verdadeira, de acordo com o texto. Porém, deve-se dizer que essa resposta envolve um subentendido e que este foi captado pelo estudante. Assim, ainda que discutível, a escolha dessa alternativa levaria a uma revisão dos critérios de análise do texto, porque mesmo sendo considerada não adequada, em termos estritos, o estudante apreendeu o subentendido no texto e tratou de justificá-lo, linguisticamente. Seu raciocínio teve fundamento linguístico e sua resposta e indica como inferiu a resposta à questão.

#### **3.8.6.3.2 QUESTÃO 2**

A segunda pergunta requer uma inferência sobre uma informação que não está explícita no texto, propriamente. Os participantes deveriam interpretar/compreender que a competição aconteceria no presente, ou seja, no ano de 2014, uma vez que o texto inicia com a informação de que, nas

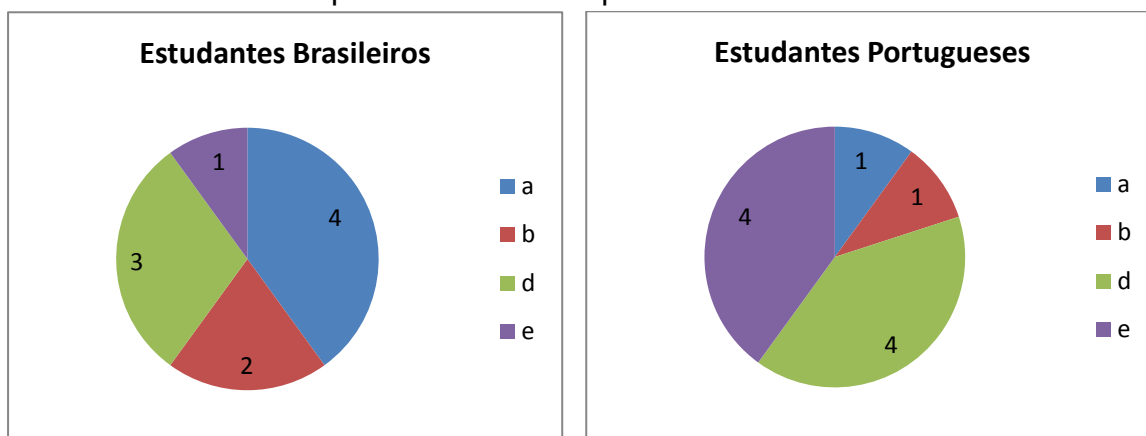
próximas três semanas, jogadoras de todo o país irão competir em campeonatos regionais para disputar uma vaga no time nacional, e a data de publicação encontra-se logo abaixo, na referência da fonte do artigo.

Sendo assim, a resposta correta é a alternativa “d”, segue-se a questão:

Segundo o texto, em que ano as americanas vão poder competir para integrar uma equipe de baseball nacional? a)1972; b)1970; c)2007; d)2014; e) NS

As repostas dos participantes estão descritas nos gráficos abaixo:

**Gráficos 53 e 54:** Respostas obtidas na questão 2 do texto 3



Os dados mostraram que os participantes dos dois grupos estudados tiveram dificuldade nesta questão, devido à variação das respostas. Quatro estudantes brasileiros optaram pela alternativa “a”, provavelmente porque o ano referido aparece no texto; três deles selecionaram como a alternativa correta a letra “d”, dois escolheram a b (é outro ano que está no texto) e um deles marcou a alternativa da dúvida.

As respostas dos estudantes portugueses demonstraram que quatro deles optaram pela alternativa “d”, quatro selecionaram a alternativa da dúvida, um marcou “a” e um marcou “b”. Nenhum estudante marcou a alternativa “c”, pois é um ano que não consta no texto.

As respostas dos participantes para esta questão não refletiram nenhum tipo de crença, sendo bastante diretas. Os três estudantes brasileiros que escolheram a alternativa correta, a letra “d”, justificaram a partir da data de publicação da matéria e uma delas falou sobre a primeira frase do texto, que diz que a seleção acontecerá nas próximas três semanas. O restante justificou através das datas de 1970 e 1972 constantes no texto, sem acrescentar

opiniões pessoais. Uma única participante selecionou a alternativa “e” e justificou argumentando que:

“as mulheres lutam para jogar baseball desde 1970, porém nunca competiram ou integraram uma equipe nacional de baseball”. (Gisele)

A explicação da estudante evidenciou que ela se fixou numa informação e não compreendeu que a competição da qual falava o texto estava para ocorrer, em setembro do ano de 2014.

Dos estudantes portugueses, os quatro que selecionaram a alternativa “d” justificaram também de acordo com a data de publicação da matéria, ou pela primeira frase do texto. Os participantes que escolheram as alternativas “a” e “b”, explicaram sua resposta através da presença destas datas no texto.

Há uma razão para especular em relação aos quatro estudantes que marcaram a alternativa “e”, justificando a dúvida através da observação de que a informação não fora fornecida no texto.

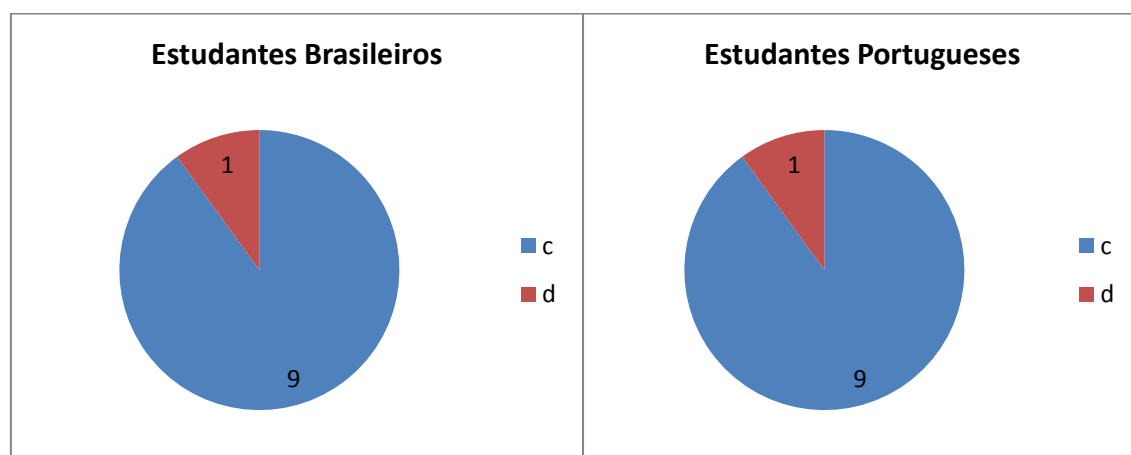
### 3.8.6.3.3 QUESTÃO 3

Na última questão do texto, os participantes deveriam considerar se a restrição dos americanos está relacionada ao baseball ou à participação das mulheres no jogo. Segue abaixo a questão com as alternativas:

Você diria que os americanos têm algum tipo de restrição ao baseball ou à participação das mulheres: a) ao baseball; b) às mulheres; c) à participação das mulheres em torneios de baseball; d) a ambos; e) NS

Os gráficos 55 e 56 mostram as respostas dos participantes:

**Gráficos 55 e 56:** respostas obtidas na questão 3 do texto 3



Os dados evidenciaram que as respostas foram exatamente iguais, nos dois contextos. Tanto no grupo de estudantes brasileiros, como no grupo de portugueses, foram nove opções pela alternativa “c” e uma pela alternativa “d”.

Os argumentos para as escolhas variaram ente os estudantes brasileiros, evidenciando novamente a influência de determinadas crenças, como é possível constatar na resposta de Vitor, que selecionou a alternativa “c”:

“É algo profundamente marcante na cultura norte-americana. O pensamento é que baseball é para homens. Elas jogam softbol, algo menos importante e mais leve. Um comercial de TV gerou polêmica dias atrás ao retratar um casal em que o homem fica esticado no sofá assistindo futebol americano enquanto a mulher faz as tarefas domésticas. O machismo ainda é muito forte na sociedade norte-americana”.

A visão negativa do estudante acerca da sociedade norte-americana ficou evidente em suas respostas. Essa crença pode ser baseada em experiências de sala de aula, com professores, com outros estudantes ou até mesmo com membros da família e da própria mídia. Porém, o machismo está presente em muitas outras sociedades, inclusive na sociedade brasileira, além disso, o texto não aborda este assunto, diretamente apenas o sugere (subentendido). O estudante citou, ainda, um comercial como argumento, o qual também não faz parte do texto. É importante analisar o exemplo de Vitor, pois ele produz as inferências textuais, todas, por meio de um estereótipo sobre a cultura norte-americana. Sem dúvida, essa sua visão sobre os americanos, é um fator que pode se refletir sobre o aprendizado da língua, impedindo-o de identificar-se de forma positiva com o idioma.

A interpretação de Jonas em relação à escolha da alternativa “c” foi a seguinte:

“A participação das mulheres como atuantes no esporte pode demonstrar um crescimento de poder, algo que muitos homens ainda não aceitam”.

Esta interpretação é mais um exemplo de entendimento fundamentado na opinião particular do estudante, ao invés de remeter aos elementos apresentados no texto. Em vista disso, suas inferências embasam-se em suas crenças que configuram a interpretação/compreensão textual dentro desses limites, filtrando tudo o que o texto diz.

As respostas dos estudantes portugueses novamente embasaram-se no texto. Entretanto, destacou-se a justificativa de Luís que escolheu a alternativa “c”:

“Creio que o basebol é um desporto tradicionalmente masculino. Sempre foi um desporto ligado mais aos homens. Com o passar do tempo iremos ver diferenças e vamos conseguir ver mulheres a praticarem todos os desportos”.

O verbo “crer” no início da justificativa do estudante assegura que sua compreensão ancora-se naquilo em que ele acredita. A última frase exprime a esperança de que no futuro a situação possa se reverter, partindo novamente de um entendimento subjetivo que extrapola o conteúdo da leitura.

Diante das respostas apresentadas e discutidas, é possível constatar a influência das crenças dos estudantes na interpretação/compreensão dos textos e sem dúvida, essas crenças acabam afetando o modo de raciocinar e, portanto, de inferir, alterando a temática textual. As inferências relacionam-se ao modo de raciocinar para formular conclusões e, nas justificativas apresentadas, sobretudo, dos estudantes brasileiros, observou-se uma tendência a apagar as palavras do texto, para persistir com ideias preexistentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta dissertação foi investigar a influência das crenças sobre o aprendizado de língua inglesa no processo de interpretação/compreensão leitora de estudantes em dois diferentes contextos, abordando aspectos relacionados à língua e identidade.

É importante nesta reflexão final, retomar as perguntas de pesquisa com o intuito de confrontá-las com os dados obtidos. A primeira pergunta diz respeito às semelhanças e diferenças das crenças sobre o aprendizado de inglês entre o grupo de estudantes brasileiros e o grupo de estudantes portugueses. Para responder a tal questão, adita-se um resumo das crenças onde as semelhanças e diferenças entre ambos os grupos de estudantes se evidenciam, conforme os quadros 1 e 2 a seguir:

**Quadro 2:** Semelhanças nas respostas em relação às afirmações do BALLI

AFIRMAÇÕES SOBRE AS CRENÇAS	RESPOSTAS SEMELHANTES	
	ESTUDANTES BRASILEIROS	ESTUDANTES PORTUGUESES
É mais fácil para as crianças aprenderem uma língua estrangeira do que para os adultos	Os 10 participantes brasileiros concordaram, 6 deles concordaram plenamente.	Os 10 participantes portugueses concordaram, 6 deles concordaram plenamente. *Resposta idêntica em ambos os contextos.
Algumas pessoas têm uma habilidade especial para o aprendizado de línguas	8 participantes concordaram, dentre eles, 2 concordaram plenamente. 2 não têm certeza	8 participantes concordaram, dentre eles, 2 concordaram plenamente. 1 não tem certeza e 1 discordou
Todos podem aprender uma língua estrangeira	9 participantes concordaram, 4 deles plenamente e 1 marcou a dúvida.	9 participantes concordaram, 4 deles plenamente e 1 discordou totalmente.
Algumas línguas são mais fáceis do que outras	8 participantes concordam, 5 deles plenamente. 2 discordaram.	8 participantes concordam, 2 deles plenamente; 1 não teve certeza e 1 discordou.
A língua inglesa é uma língua de dificuldade média à fácil	7 participantes consideraram a língua de dificuldade média. 3 consideraram a língua fácil.	5 participantes consideraram a língua de dificuldade média. 5 consideraram a língua fácil.
É melhor aprender inglês em um país de língua inglesa	8 estudantes concordaram, 4 deles plenamente, 1 teve dúvida e 1 discordou.	10 estudantes concordaram, 3 deles plenamente.



A parte mais importante no aprendizado da língua é a gramática.	6 estudantes concordaram, 3 não tiveram certeza e 1 discordou	5 concordam, 3 deles plenamente, 3 tiveram dúvida e 2 discordaram.  *Mesmo com dúvida e discordância as opções foram semelhantes.
A parte mais importante de aprender inglês é aprender como traduzir a partir da minha língua nativa	6 participantes marcaram a opção da dúvida; 2 discordaram 1 discordou totalmente 1 brasileiro concordou	6 participantes marcaram a opção da dúvida. 3 discordam 1 discordou totalmente  *Resultado semelhante onde a maioria demonstra incerteza ou discorda.

Diante da síntese das semelhanças nas crenças levantadas através do inventário de crenças BALLI, é possível afirmar que são comuns aos dois grupos as crenças relacionadas à “aptidão para língua estrangeira”, segundo a classificação de Horwitz (1985), tais como: aprender uma língua estrangeira na infância é mais fácil do que na vida adulta; algumas pessoas têm uma habilidade especial para o aprendizado de línguas; qualquer pessoa pode aprender uma língua estrangeira.

De acordo as entrevistas, constatou-se que os estudantes brasileiros compreendem que aprender uma língua estrangeira na infância é mais fácil do que na vida adulta, porém, não confiam no ensino escolar; os participantes mencionaram a necessidade de buscar cursos particulares para que o aprendizado se concretize. Já os estudantes portugueses também têm consciência de que o aprendizado ocorre mais facilmente na infância, entretanto, valorizam a iniciativa estratégica do governo de inserir o ensino de inglês na educação básica desde o primeiro ciclo, nas escolas públicas do país.

A crença de que algumas pessoas possuem uma habilidade especial para línguas foi confirmada nos dois grupos, contudo, a afirmação “eu tenho uma habilidade especial para línguas” apontou divergências nas respostas, mostrando que nem todos acreditam ter essa habilidade. Desse modo, interpretou-se que a crença em que todos são capazes de aprender uma língua estrangeira esteja justificada, ou seja, mesmo aqueles que não têm uma habilidade especial, podem conseguir.

A “dificuldade de aprendizagem” é outro tópico que salienta as semelhanças das crenças nos dois contextos, através das afirmações de que

algumas línguas são mais fáceis do que outras e que a língua inglesa é uma língua de dificuldade média à fácil. O grau de dificuldade das línguas foi mencionado nas entrevistas, principalmente quando os estudantes compararam a língua portuguesa com a língua inglesa. Nessas comparações, confirmou-se a crença em que a língua materna é mais complexa que a língua inglesa e os participantes enfatizaram a gramática como principal elemento para explicar a dificuldade da língua portuguesa. Essa visão evidencia que nos dois grupos, as línguas foram analisadas a partir de uma perspectiva estruturalista.

No tópico que se refere à “natureza da aprendizagem” também se destacaram crenças comuns aos dois grupos através das afirmações: é melhor aprender inglês em um país de língua inglesa; a parte mais importante do aprendizado é a gramática; a parte mais importante de aprender inglês é aprender como traduzir a partir da língua nativa; Quanto à importância da gramática, evidenciou-se uma pequena diferença, os brasileiros concordaram em maior número com a afirmação, apenas um discordou, e três tiveram dúvida. Entre os estudantes portugueses a metade concordou, dois discordaram e três tiveram dúvida.

Conclui-se, então, que a visão dos dois grupos é semelhante no que concerne ao aprendizado da língua. Ficou claro durante as entrevistas que a prática de ensino nas escolas regulares não difere muito nos dois contextos, que costumam conferir maior ênfase ao ensino gramatical do que à comunicação. Contudo, os estudantes portugueses avaliaram o aprendizado escolar de forma bastante positiva, mesmo admitindo que a sua aprendizagem fora, de fato, consolidada nas conversas com outros falantes ou através de filmes, séries e músicas. Os brasileiros definiram sua experiência no ensino escolar de maneira oposta, ou seja, mostraram uma visão negativa, valorizando o estudo em cursos particulares.

As únicas afirmações que não obtiveram respostas semelhantes nesses tópicos estão ligadas à habilidade pessoal para línguas e habilidade para língua no país e não à aprendizagem propriamente dita. As diferenças nas crenças foram detectadas com base no uso prático da língua. O quadro a seguir apresenta as principais diferenças entre as crenças dos dois grupos de participantes, de acordo com os resultados do BALLI:

**Quadro 3:** Diferenças nas respostas em relação às afirmações do BALLI

AFIRMAÇÕES SOBRE AS CRENÇAS	DIFERENÇAS NAS RESPOSTAS	
	ESTUDANTES BRASILEIROS	ESTUDANTES PORTUGUESES
Eu tenho habilidade para aprender línguas	4 estudantes brasileiros concordam com a afirmação, 4 têm dúvida e 2 discordam.	1 estudante concorda plenamente, 1 concorda, 4 têm dúvida e 4 discordam.
As pessoas do meu país são boas em aprender línguas estrangeiras	Apenas 2 estudantes brasileiros acreditam que as pessoas no Brasil são boas em aprender línguas, enquanto o restante discorda ou tem dúvida.	Quase todos os estudantes portugueses (9) concordaram que as pessoas em Portugal são boas em aprender línguas, e apenas um estudante não concorda nem discorda.
É mais fácil alguém que já fala uma língua estrangeira aprender outra	Dos estudantes brasileiros, 4 concordaram plenamente e 4 concordaram, 1 não concordou nem discordou e 1 discordou. *A crença se mostra mais evidente neste contexto.	Apenas 2 estudantes portugueses concordaram com a afirmação, 3 ficaram em dúvida e 5 discordaram.
Não há problema se você não souber uma palavra em inglês.	5 estudantes brasileiros acredita que não há problema se não souberem uma palavra, 3 revelaram dúvida sobre o tema e 2 discordaram.	3 participantes portugueses concordaram com a afirmação, 5 apresentaram dúvida e 2 discordaram. *Os estudantes portugueses demonstraram mais dúvida quanto essa questão.
É importante falar inglês com uma pronúncia excelente	7 estudantes brasileiros concordaram com a afirmação, um deles plenamente; 1 demonstrou dúvida e 2 discordaram. *A pronúncia parece ser mais valorizada neste contexto.	Metade concordou, sendo que 2 concordaram plenamente e 3 concordaram. 4 estudantes não concordaram nem discordaram e 1 discordou.
Eu me sinto tímido (a) ao falar inglês com outras pessoas	Apenas 1 estudante concordou com a afirmação, 3 marcaram a alternativa da dúvida e 6 discordaram.	3 estudantes portugueses concordaram com a afirmação, 2 demonstraram dúvida e 5 discordaram.
Eu gosto de praticar com os nativos que eu conheço.	Os dez estudantes brasileiros concordaram com a afirmação,	Apenas 4 estudantes portugueses concordaram com a afirmação, 5 demonstraram dúvida e 1 estudante discordou totalmente.
Eu gostaria de aprender inglês para conhecer melhor pessoas de outros países	8 estudantes brasileiros concordaram com a afirmação, sendo que cinco plenamente; 1 discordou e 1 não teve certeza.	6 estudantes portugueses concordaram com a afirmação e 4 apresentaram dúvida.
Eu acredito que vou aprender a falar inglês muito bem	9 participantes brasileiros concordaram com a afirmação, sendo que 3 plenamente. Apenas 1 demonstrou não ter certeza em relação ao sucesso de seu aprendizado.	Metade dos estudantes portugueses (5) concordaram, apenas um deles plenamente; a outra metade marcou a alternativa que abre espaço para a dúvida.

Se eu aprender inglês bem, terei melhores oportunidades de trabalho.	Os 10 estudantes brasileiros concordam com a afirmação, sendo que 8 deles concordam plenamente.	7 estudantes portugueses concordam com a afirmação, entretanto 2 apresentam dúvida e 1 discorda.
É necessário saber sobre a cultura de língua inglesa para falar inglês	4 participantes concordaram 3 tiveram dúvida e 3 discordaram da afirmação.	2 participantes concordaram 4 tiveram dúvida e 4 discordaram da afirmação.

De acordo com o resumo das distinções entre ambos os contextos, constatou-se que as diferenças se sobressaem nos temas relacionados à “aprendizagem e estratégias de comunicação” onde estão presentes as afirmações: não há problema se você não souber uma palavra em inglês; é importante falar inglês com uma pronúncia excelente; eu me sinto tímido (a) ao falar inglês com outras pessoas; eu gosto de praticar com os nativos que eu conheço.

Ao comparar as informações do BALLI com as falas dos estudantes nas entrevistas verificou-se que os brasileiros não consideraram um problema não saber uma palavra, que o importante é a comunicação, que pode ser feita até através de gestos, mas é preciso passar a mensagem. A pronúncia, nesse contexto, foi apontada como um fator importante na comunicação e os “sotaques”- britânico ou americano - foram mencionados com frequência, como referências. É interessante registrar que o grupo investigado confirmou estar à vontade para falar inglês com outras pessoas e gostar de praticar com nativos. Durante as entrevistas foi possível entender que esta é uma situação esporádica, uma vez que o contato dos entrevistados com a língua é restrito ao ambiente de aprendizagem. Portanto, quando têm a chance de falar inglês fora da sala de aula, os estudantes se sentem desafiados e estimulados para continuar os estudos, como foi confirmado por eles.

O grupo de participantes portugueses, por outro lado, foi mais rígido quanto à questão de não saber uma palavra, muitos revelaram o desejo de falar inglês como falam o português, entretanto estavam bem conscientes de que talvez não fosse possível. Esse grupo também considerou a pronúncia importante, porém não tanto quanto o dos brasileiros, já que o contato com outros falantes, principalmente não nativos, é frequente. Há, portanto, no grupo de entrevistados portugueses uma visão mais global da língua inglesa, como uma língua utilizada para comunicação entre diferentes nacionalidades.

Contudo, alguns estudantes portugueses assumiram que ficam pouco à vontade na presença de nativos.

No que se refere à necessidade de saber a cultura inglesa para falar inglês, os estudantes brasileiros concordaram em maior número. Os participantes portugueses demonstraram através de suas falas que possuem mais referências de falantes não nativos da língua inglesa com quem têm contato, seja na universidade seja no ambiente de trabalho. Sendo assim, a expressão cultura de língua inglesa se torna um tema amplo para ser estudado como uma base fundamental para o aprendizado da língua. Os estudantes brasileiros têm uma referência bem restrita da cultura de língua inglesa, como americana ou britânica, o que aliado à falta de contato com estrangeiros e ao desejo de conhecer pessoas de outros países para praticar a língua, pode ser uma explicação plausível para esse entendimento

“Motivação e expectativas” é outro tópico que aponta diferenças de opiniões nos grupos a respeito das seguintes afirmações: eu gostaria de aprender inglês para conhecer melhor pessoas de outros países; eu acredito que vou aprender a falar inglês muito bem e se eu aprender inglês bem, terei melhores oportunidades de trabalho.

O uso da língua está presente nessas afirmações e considerou-se esse um ponto chave na diferença entre os dois contextos. Os estudantes brasileiros raramente praticam inglês fora da sala de aula, seja com falantes nativos ou não. O estudo da língua no contexto brasileiro está voltado aos planos de viagens ou à esperança de uma posição melhor no mercado de trabalho. Os estudantes portugueses por sua vez, falam inglês com colegas de outros países na universidade e/ou estrangeiros no trabalho. A percepção do aprendizado da língua inglesa para este grupo é de um conhecimento que, para além de proporcionar uma posição melhor no mercado de trabalho, será útil no cotidiano através da comunicação com pessoas de diferentes nacionalidades.

A segunda pergunta da pesquisa questiona a relação entre a identidade do falante de inglês como língua estrangeira e as crenças sobre o aprendizado da língua nos dois contextos. Os dados do BALLI, associados às falas dos participantes nas entrevistas mostraram alguns aspectos interessantes.

O deslocamento do “eu” no estudo da língua estrangeira (REVUZ, 1995) de acordo com os dados deste estudo, parece fazer-se sentir mais atenuadamente no contexto dos estudantes portugueses, por diferentes fatores, entre eles, o maior contato com outras nacionalidades, promovendo um entendimento do inglês como língua franca. Diante disso, os participantes sentem-se à vontade para “continuar” com a sua identidade portuguesa, não tendo a obrigação de se tornar o “outro”. Já no contexto brasileiro, o aprendizado da língua inglesa se impõe como a necessária transformação em “outro”, uma vez que se almeja a pronúncia americana ou britânica, tendo essas nacionalidades como o modelo a ser seguido. Neste caso, o nativo é a referência mais frequente para os aprendizes.

O fato de ser um país pequeno, com fácil acesso a outros países, coloca Portugal em maior vantagem de conhecer o “outro” do que o Brasil, um país de vasto território, em que ultrapassar as fronteiras é algo que está fora do alcance de muitos cidadãos.

Um aspecto importante de ser reafirmado é que o convívio com falantes não nativos serve de parâmetro para os estudantes portugueses, que durante as entrevistas, frequentemente fizeram comparações com os espanhóis, por exemplo. Considerou-se ser esse um fator decisivo, uma vez que foge do falante nativo como referência principal. Tal comparação não ocorre no contexto brasileiro. Contudo, o contexto estudado na presente investigação está localizado no estado do Rio Grande do Sul, ao lado da Argentina, um país que exhibe um dos melhores índices de proficiência em língua inglesa no cenário mundial, ficando à frente inclusive de Portugal.

Sendo assim, considera-se que o incentivo a programas de intercâmbio como, por exemplo, o “Ciências sem Fronteiras”<sup>22</sup> é um passo fundamental para a disseminação e desenvolvimento na aprendizagem da língua inglesa no Brasil, assim como da construção de uma nova visão do idioma, com uma abordagem mais global, no sentido de facilitar a comunicação com outras

---

<sup>22</sup> Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br>

nacionalidades. A experiência de mais brasileiros no exterior e a vinda de estrangeiros para o país poderá fortalecer o contato com a língua inglesa e proporcionar objetivos mais significativos para o estudo de inglês no país.

Além disso, o exemplo de outras políticas públicas, como a inclusão da língua inglesa nos primeiros anos escolares é importante de ser seguido também no Brasil, uma vez que já se sabe que este é o melhor período para o aprendizado.

Por fim, a terceira questão evoca a hipótese central deste estudo, ou seja, se as crenças dos estudantes sobre o aprendizado de língua inglesa podem influenciar no processo de interpretação/compreensão leitora. A análise das respostas dos participantes nas questões referentes aos textos lidos, mostrou que as inferências de vários estudantes, ao interpretar os textos, foram baseadas nas suas crenças. Constatou-se que este tipo de inferência foi mais evidente dentre as respostas do grupo de brasileiros, embora os estudantes portugueses também tenham feito interpretações fundamentadas naquilo que acreditam. Crenças avaliadas no BALLI, tais como: a maior facilidade do aprendizado na infância, os benefícios do estudo no exterior, o contato com nativos, aprender bem inglês garante um bom emprego, entre outras, somadas às crenças pessoais emergiram nas respostas dos estudantes, desviando do foco do conteúdo do texto.

Diante disso, constatou-se que as crenças afetam o modo de raciocinar e, portanto, de inferir, podendo inclusive alterar a temática textual. Acredita-se que quanto maior a dificuldade linguística do leitor, maior a influência das crenças sobre o seu modo de raciocinar e fazer inferências. As inferências estão relacionadas à forma de pensar para formular conclusões e, nas justificativas apresentadas, sobretudo, dos estudantes brasileiros, observou-se uma tendência a desconsiderar as palavras do texto, fazendo prevalecer ideias preexistentes. Sendo assim, pode-se concluir que houve maior dificuldade linguística por parte deste grupo de estudantes.

Esta é uma informação importante para iniciar uma reflexão sobre as atividades de leitura nas aulas de inglês, nas quais as inferências como estratégias de leitura, podem ser discutidas não somente como forma de interpretação/compreensão textual, mas como um instrumento para o levantamento das crenças dos alunos em sala de aula.

O presente estudo, pois, apresenta contribuições teóricas, metodológicas e práticas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de LI com ênfase em atividades de leitura. A investigação da influência das crenças sobre o processo de interpretação/compreensão leitora pode contribuir para estudos sobre processamento da leitura e sobre as crenças no aprendizado de LE.

Como contribuição metodológica aponta-se a utilização de diferentes instrumentos de coleta de dados, como altamente auspicioso. A combinação da tarefa da leitura com inventário de crenças e entrevista semiestruturada, possibilitou uma análise mais acurada e ao mesmo tempo abrangente dos dados, permitindo correlações. A comparação entre as crenças dos dois grupos de estudantes de inglês, em dois países de língua portuguesa, também é considerado como uma contribuição para as pesquisas sobre crenças no aprendizado de LE. O inventário de crenças facilitou a identificação das semelhanças e diferenças entre as crenças dos estudantes dos dois contextos e as entrevistas possibilitaram uma investigação mais completa dessas crenças através da história de estudo de inglês dos participantes. E, finalmente, a tarefa de interpretação/compreensão pôde ser avaliada a partir da influência das crenças dos estudantes com mais propriedade.

Além disso, a investigação pode contribuir para o ensino e aprendizagem de LE da seguinte forma:

- i. Utilização como fonte de pesquisa para estudiosos e professores de línguas, do ensino público ou privado, interessados no desenvolvimento do ensino e aprendizagem de língua inglesa no Brasil.
- ii. Como contribuição para refletir a respeito do papel desta língua no Brasil, em função de projetos futuros de ensino.
- iii. Como comprovação de que o contexto social e os aspectos identitários precisam ser considerados no aprendizado de LE. Vincular a língua inglesa a uma ou duas nações, unicamente, no atual cenário mundial é fomentar um distanciamento dos estudantes dessa língua, assim como da sua própria identidade. Faz-se necessário discutir a língua inglesa em um aspecto mais amplo no contexto atual, de forma a pensá-la como um meio de comunicação



com o mundo. Para isso é preciso que se considere outros parâmetros de falantes como referências e não apenas os nativos. Este é um debate que deve ser travado entre os professores, podendo assim, modificar certas crenças que levam a um aprendizado conflituoso.

- iv. Como indicador da necessidade de novos horizontes, para a formação de futuros professores de língua inglesa. Faz-se necessário que se considerem as crenças dos estudantes, desenvolvendo sua consciência sobre elas, visando a uma prática reflexiva de ensino.
- v. Como sugestão de estudos sobre leitura que possam se beneficiar desta pesquisa, em especial sobre leitura e contexto.

Finalmente, este estudo já pode ter contribuído para a vida pessoal e profissional dos próprios participantes, que tiveram a oportunidade de refletir um momento acerca do seu processo de aprendizagem.

A limitação deste estudo está relacionada ao número reduzido de participantes. Por se tratar de um estudo exploratório, optou-se por vinte participantes, dez em cada contexto. A diferença na aplicação dos instrumentos nos diferentes locais também foi um fator limitador. Todos os estudantes brasileiros responderam a todo o processo individualmente com a pesquisadora, porém a redução do tempo disponível para a investigação em Lisboa exigiu outro arranjo, e neste caso, os participantes levaram o inventário de crenças e os textos para casa e tiveram uma semana para responder. As entrevistas ocorreram no horário da aula, com um aluno de cada vez, o que reduziu um pouco o tempo de conversa. Mas em média o tempo de conversa entre entrevistado/entrevistador foi semelhante ao dos estudantes brasileiros.

Os temas deste estudo são abrangentes, relacionando leitura, identidade e crenças no aprendizado de LI, sendo assim, as sugestões para futuras investigações abrangem diferentes áreas de conhecimento:

- i. A influência das crenças na interpretação leitora pode ser estudada através da análise da relação com a dificuldade linguística do leitor.
- ii. Outros estudos comparativos podem ser feitos a partir deste em outros países, como por exemplo, a Argentina, citada neste estudo

como um país vizinho que mantém um alto índice de proficiência na língua inglesa, a fim de investigar os fatores que contribuem para o sucesso desse aprendizado naquele país.

- iii. Estudos sobre o impacto de políticas públicas no desenvolvimento do ensino e aprendizagem de LI, como o “Ciência sem Fronteiras”, sobre as crenças dos estudantes brasileiros.
- iv. Estudos sobre levantamento das crenças através da interpretação/compreensão leitora.
- v. Outros estudos contemplando o tema da identidade e crenças no aprendizado de LE, comparando outras nacionalidades.

Os resultados desta pesquisa demonstraram a relevância dos estudos sobre as crenças dos estudantes no processo de aprendizagem de LI, uma vez que se confirmou sua influência determinante no modo dos participantes interpretarem os textos.

Observou-se, ainda, um número maior de inferências com base nas crenças no grupo de participantes brasileiros do que no grupo de portugueses. Viu-se que as crenças que mais salientam as diferenças entre ambos os grupos estão relacionadas ao uso prático da língua. Os estudantes portugueses relataram situações cotidianas de uso da língua inglesa com colegas de estudo ou trabalho e muitos deles são de outras nacionalidades, como alemães, por exemplo, e não dominam a língua portuguesa tão bem, portanto a língua inglesa propicia a comunicação. No contexto brasileiro, a comunicação oral em inglês se restringe à sala de aula e poucas experiências fora deste ambiente foram relatadas nas entrevistas. Poucos estudantes tiveram oportunidade de viajar para o exterior, desse modo, o objetivo do aprendizado acaba focado no mercado de trabalho e em algum plano de viagem, ou seja, numa expectativa futura. Diferentemente do grupo português, em que o uso do conhecimento é imediato e real.

Pode-se concluir que uma nova visão da língua inglesa se faz necessária no contexto brasileiro, uma perspectiva que proporcione uma reflexão mais global sobre o idioma. É importante que esse pensamento se inicie pelos professores, que são formadores de opinião. O estudo da influência das crenças no processo de interpretação/compreensão leitora pode servir de instrumento para os professores identificarem as crenças dos alunos e

discutirem as estratégias utilizadas, em aula, com os próprios respondentes. A comparação com outros países não nativos também é importante para uma prática reflexiva e para a proposição de novas políticas públicas de incentivo ao ensino da língua inglesa no Brasil. É preciso ampliar horizontes para melhorar a motivação no aprendizado dos estudantes brasileiros, através de um contato mais direto com língua, e também para propiciar a construção de crenças mais positivas, assim como apostar em um processo de aprendizagem bem sucedido e sem tantos conflitos.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, R. C. & PEARSON, P. D. *Schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension*. In: CARRELL, P.L., DEVIN, J. e ESKEY, D.E. *Interactive approach to second language reading*. Cambridge: CUP, 1990. 37-55.

BAKER, L., & BROWN, A. L. *Metacognitive Skills and Reading*. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 353 - 394). New York: Longman, 1984.

BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BARCELOS, A. M. F. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach*. Tese de Doutorado. The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.

\_\_\_\_\_. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. *Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.], n .I, 71-92, 2001.

\_\_\_\_\_. *Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas*. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 101-121, 2004.

\_\_\_\_\_. *Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas*. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

\_\_\_\_\_. *Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas*. *Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 7, n. 2, p.110-137, 2007.

\_\_\_\_\_. *Students' experiences and beliefs in the language classroom: challenges and opportunities for reflective learning* In: *New Challenges in Language and Literature*. Ed. Belo Horizonte : Faculdade de Letras UFMG, 2009, p. 27-40.

BEAUGRANDE, R. *New foundations for a Science of text and discourse cognition, communication and freedom of access to knowledge and society*. Norwood: New Jersey; Ablex Publishing Corporation. (trad. Provisória de Maria Inez Silveira – UFAL).

BENVENISTE. *Da subjetividade na linguagem*. *Problemas de Lingüística Geral* I. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1991b. [1. ed.: 1958].

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994. 480p.

\_\_\_\_\_. *Learning a second culture. In: Principles of Language Learning and Teaching.* Englewood, N J: Prentice Hall regents, 1980. p.163-205.

CARRELL, P.L. *Interactive text processing: implications for ESL/second language Reading classrooms.* In: CARRELL, P.L.; DEVINE, J; ESKEY, D.E. (eds). *Interactive approaches in second language reading.* Cambridge University Press, 1988, p. 239-257.

CASTELL, M. *O poder da identidade. A era da informação: economia, sociedade e cultura.* Trad. Klauss Brandini Gerhardt. V. 2. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CHIZZOTTI, A. (2000). *Pesquisa em ciências humanas e sociais.* São Paulo: Cortez.

CIAMPA, A. C. (1987). *A estória do Severino e a história da Severina.* São Paulo: Editora Brasiliense.

COELHO, H.S.H. “*É possível aprender inglês na escola?*” *Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas.* In: *Crenças e Ensino de Línguas.* Foco no professor, no aluno e na formação de professores, Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 125-143.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.* Campinas: Pontes, 2002.

COSCARELLI, C. V. *Reflexões sobre as inferências.* Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002.

CRYSTAL, D. *Local Englishes.* *Europa Vicina*, 2008, 17, 3-5. Disponível em <[http://www.davidcrystal.com/DC\\_articles/English123.pdf](http://www.davidcrystal.com/DC_articles/English123.pdf)> acesso em 03/09/2014.

DEHAENE, S. *Os Neurônios da Leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler.* Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferências e o contexto sociocultural.* Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DUBAR, C. (1997). *Para uma teoria sociológica da identidade.* Em *A socialização.* Porto: Porto Editora.

FARIA, L.L. *Cultura e análise cultural: um ensaio sobre a disciplina de cultura inglesa I na Faculdade de Letras de Lisboa.* *Cadernos de linguística* 3. Ed. Colibri, 2001.

FIORIN, J.L. *O acordo ortográfico: uma questão de política linguística.* *Veredas On-line – Atemática – 1/09, P. 07-19.*

FLORÊS, O. *Como avaliar a compreensão leitora*. Signo, Programa de Pós Graduação em Letras, Metrado. V. 32, n. 53, 2007, p. 54-65.

GOODMAN, K. *Learning to read is natural*. In: *Conferência sobre teoria e prática da instrução do começo da leitura*. University of Pittsburg, 1976.

\_\_\_\_\_. *Reading: a psycholinguistic guessing game*. In GUNDERSON, Doris V. *Language & Reading: an interdisciplinary approach*. Washington: Center for Applied Linguistics, p. 107-119, 1970.

\_\_\_\_\_. *The Reading Process*. In: CARREL, P., DEVINE, J.; ESKEY, D. (Eds.). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

GOUGH, P. B. *One second of reading*. In: KAVANAGH, J.F. & MATTINGLY, I.G. (Orgs). *Language by ear and by eye*. Cambridge: MIT Press, 1972, p. 353, 378.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 9 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HAMPSON, P.J.; MORRIS, P. E. *Understanding cognition*. Cambridge: Blackwell Publishers, 1996.

HOLEC, H. *The learner as manager: managing learning or managing to learn?* In: A. WENDEN & J. RUBIN (orgs), *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987: 145-156.

IBGE. *Censo 2010*. Disponível em: < <http://censo2010.ibge.gov.br/resultados>>. Acesso em: 10 de outubro de 2014.

IZQUIERDO, Iván. *Memória*. Porto Alegre,: Artes Médicas, 2002.

KALAJA, P. *Student beliefs (or metacognitive Knowledge) about SLA reconsidered*. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 5, n. 2, p. 191-204, 1995.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KINTSCH, Walter. *Comprehension: a paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press, 1998.

KLEIMAN, A. B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 5. ed. São Paulo: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 9. ed., 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KOCH, I. G. V. *A produção de inferências e sua contribuição na construção do sentido*. D.E.L.T.A, Campinas, v. 9, Número Especial, p. 399-416.

\_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. 2ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_, *O texto e a construção dos sentidos*. 7ed. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_; TRAVAGLIA, L. *Texto e coerência*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007.

KUMARAVADIVELU, B. *O conceito da globalização*. In: MOITA LOPES, L. Paulo da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 130-146.

LAING, R.D. *Identidade Complementar*. In: *O Eu e os Outros, Relacionamento Interpessoal*. Petrópolis: Vozes, 1986.

LARSEN-FREEMAN, D. *Expanding the roles of learners and teachers in learner-centered instruction*. In: W. A. Renandya & G. M. Jacobs (orgs), *Learners and language learning*. Singapore: Seameo Regional Language Centre, 1998: 207-226.

LEFFA, V.J. *Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social*. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Org.). *O ensino de leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. pp 13-37.

\_\_\_\_\_, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva linguística*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LIMA, S. S. *Crenças e Expectativas de um professor e alunos de uma sala de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista, 2005.

LIN, L. F. *Second language learners' identity toward their home culture: adding pragmatic knowledge to language learning curriculum*. *Asian social science*. V 5, n. 8, p. 43-51, 2009.

MARCUSCHI, L.(1999) *Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo*. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). *Estado de Leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

\_\_\_\_\_. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. *Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: Ideologia linguística para tempos híbridos*. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/delta/v24n2/v24n2a06.pdf>> acesso em 10/09/2014.

MORAIS, J. *Criar Leitores: para professores e educadores*. Barueri, SP, Minha Editora, 2013.

NORTON, B. *Language, identity, and the ownership of English*. *TESOL Quaterly*, 31(3), 409-429, 1997.

\_\_\_\_\_. *Identity and language learning: gender ethnicity and educational change*. Londres: Longman, 2000.

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

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

NUTTALL, C. *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Heinemann English Language Teaching, 1996.

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

PERFETTI, C.A. *Reading ability*. New York: Oxford University Press, 1985.

\_\_\_\_\_. *Verbal efficiency in reading ability*. In: *Reading research: advances in theory and practice*, Vol. 6, p. 109-143, 1998.

\_\_\_\_\_; HART, L. *The lexical basis of comprehension skill*. In: D.S. GORFIEN (Ed.). *On the consequences of meaning selection: Perspectives on resolving lexical ambiguity*. Washington, DC: American Psychological Association, p. 67-86, 2001. Disponível em: <http://pitt.edu/~perfetti/charles-perfetti.htm> [acesso em março de 2014]

PENNYCOOK, A. *Os limites da linguística*. In SILVA, L. F. e RAJAGOPALAN, K. (Orgs.) *A linguística que nos faz falhar: investigação crítica*. São Paulo, Parábola Editorial, 2004.

PRICE, H. H. *Belief*. Bristol: Thoemmes Press, 1969.



PUCHTA, H. Beyond materials, techniques and linguistic analyses: the role of motivation, beliefs and identity. Disponível em: [http://www.herbertpuchta.com/wp-content/files\\_mf/1337005399Beliefs\\_article.pdf](http://www.herbertpuchta.com/wp-content/files_mf/1337005399Beliefs_article.pdf). Acesso: 05/08/2014.

RAJAGOPALAN, K. *O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?* In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 21-45.

\_\_\_\_\_. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

\_\_\_\_\_. *A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva*. In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil. *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 135-159.

REVUZ, C. *A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio*. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p.213-230.

ROCKEACH, M. *Beliefs, attitudes and values: a theory of organization and change*. São Francisco: Jossey-Bass, 1968.

RUMELHART, D.E. *Toward an interactive model of reading*. In: SINGER, H; RUDELL, R. *Theoretical models and process of reading*. 3ed. Newark, International Reading Association, 1985, p. 722-751.

SADALLA, A. M. F. de A. *Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações*. Campinas: Alínea, 1998.

SALLES, M. R.; GIMENEZ, T. *Ensino de inglês como língua franca: uma reflexão*. *BELT JOURNAL*: Porto Alegre, janeiro/julho 2010.

SANTOS, A.V. dos. *O estado novo, o período pós 1945 e as escolas primárias catarinenses: (des)nacionalização do ensino estrangeiro?* *Revista Histedbr Online*, Campinas, n.32, p.65-84, dez.2008.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo, Cultrix & Edusp, 1969.

SCARAMUCCI, M. V. R. *O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo*. Campinas, 1995. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

SCOTT, M. *Lendo nas entrelinhas*. São Paulo: EDUC/Cortez Editora. 1983. p. 101-123. (*Cadernos PUC*, 16 – Linguística).

SERRANI-INFANTE, S. *Identidade e segundas línguas*. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p.231-264.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

SILVA, T. T. da. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. 6ª ed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, P. N.; BASTOS, L. K. X. *O conhecimento lexical no ensino da leitura em língua estrangeira*. *The ESPecialist*, v. 22, n.1, p. 75-86, 2001.

SMITH, Frank. *Compreendendo a Leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Tradução de: Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. *Leitura significativa*. Trad. Beatriz Affonso. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

TOMITCH, L. M. B. Desvelando o Processo de Compreensão Leitora: Protocolos Verbais na Pesquisa em Leitura. *Signo*, v. 32 n. 53, p. 42-53, dez/2007.

TREVISAN, E.M.C. *Leitura: coerência e conhecimento prévio: uma exemplificação com o frame carnaval*. Santa Maria: UFSM, 1992.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. Tradutor: Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

van LIER, L. *Case study*. In: HINKEL, E. (Ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

VILELA, M. *O cabo-verdiano visto por cabo-verdianos ou contributo para uma leitura da situação linguística em Cabo Verde*. *Revista da Faculdade de Letras — Línguas e Literaturas, II Série*, vol. XXII, Porto, 2005, pp. 633-653

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WENDEN, A. What do second language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics*, v.7, n.2, 1986: 186-205.

WENDEN, A. How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. In: WENDEN, A. & RUBIN, J. (Ed). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987:103-117.

WOODS, D. *The construction of beliefs in the language classroom*. In: KALAJA, P.& BARCELOS, A.M.F. (Eds. *Beliefs about SLA: New research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003: 201-229.

## ANEXO 1

### **The Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI)**

Below are beliefs that some people have about learning foreign languages. Read each statement and then decide if you:

1. strongly agree
2. agree
3. neither agree nor disagree
4. disagree
5. strongly disagree

There are no right or wrong answers. Please write the appropriate number next to the statement. Questions 4 and 15 are slightly different

and you should mark them as indicated.

1. It is easier for children than adults to learn a foreign language.
2. Some people have a special ability for learning foreign languages.
3. Some languages are easier to learn than others.
4. English is:
  - a. a very difficult language
  - b. a difficult language
  - c. a language of medium difficulty
  - d. an easy language
  - e. a very easy language
5. I believe that I will learn to speak English very well.
6. People from my country are good at learning foreign languages.
7. It is important to speak English with an excellent pronunciation.
8. It is necessary to know about English-speaking cultures in order to speak English.
9. You shouldn't speak anything in English until you can say it correctly.
10. It is easier for someone who already speaks a foreign language to learn another one.
11. People who are good at mathematics or science are not good at learning foreign languages.
12. It is better to learn English in an English-speaking country.
13. I enjoy practicing English with the Americans I meet.
14. It's OK to guess if you don't know a word in English.
15. If someone spent one hour a day learning a language how long would it take them to speak the language very well?
  - a. less than a year
  - b. 1-2 years
  - c. 3-5 years
  - d. 5-10 years
  - e. You can't learn a language in 1 hour a day

16. I have a special ability for learning foreign languages.
17. The most important part of learning a foreign language is learning vocabulary words.
18. It is important to repeat and practice a lot.
19. Women are better than men at learning foreign languages.
20. People in my country feel that it is important to speak English.
21. I feel timid speaking English with other people.
22. If beginning students are permitted to make errors in English, it will be difficult for them to speak correctly later on.
23. The most important part of learning a foreign language is learning the grammar.
24. I would like to learn English so that I can get to know international people better.
25. It is easier to speak than to understand a foreign language.
26. It is important to practice with cassettes or tapes.
27. Learning a foreign language is different from learning other academic subjects.
28. The most important part of learning English is learning how to translate from my native language.
29. If I learn English very well, I will have better opportunities for a good job.
30. People who speak more than one language are very intelligent.
31. I want to learn to speak English well.
32. I would like to have non-Japanese English speaking friends.
33. Everyone can learn to speak a foreign language.
34. It is easier to read and write English than to speak and understand it.

## ANEXO 2

### TEXTO 1

They say that the British love talking about the weather. For other nationalities this can be a banal and boring subject of conversation, something that people talk about when they have nothing else to say to each other. And yet the weather is a very important part of our lives. That at least in southwest of England. Here employees – and computers – supply weather forecasts for much of the world.

**Speak Up.** Ano XXIII, nº 275.

**1) Na frase “*They say that the British love talking about the weather*”:  
O pronome ‘*they*’ refere-se:**

- a) Aos britânicos;
- b) Aos americanos;
- c) A outras nacionalidades;
- d) Aos europeus;
- e) As pessoas em geral.

**Por que você selecionou esta alternativa?**

---

---

---

---

---

---

---

**2) Seria possível trocar o substantivo ‘weather’ por ‘time’ sem que o sentido do texto fosse alterado?**

- a) Sim
- b) Não
- c) Tanto faz
- d) Neste contexto não
- e) NS

**Por que você escolheu esta alternativa:**

---

---

---

---

---

---

---

**3) Para os ingleses comentar a respeito das condições metereológicas é:**

- a) usual
- b) pouco interessante
- c) alarmante
- d) irritante
- e) estressante

**Por que você selecionou esta alternativa?**

---

---

---

---

---

---

---

## TEXTO 2

Languages usually reach the point of crisis after being displaced by a socially, politically and economically dominant one, as linguists put it. In this scenario, the majority speaks another language – English, Mandarin, Swahili – so speaking that language is key to accessing jobs, education and opportunities. Sometimes, especially in immigrant communities, parents will decide not to teach their children their heritage language, perceiving it as a potential hindrance to their success in life.

Speakers of minority languages have suffered a long history of persecution. Well into the 20th Century, many Native American children in Canada and the US were sent to boarding schools, where they were often forbidden to speak their native language. Today, many English-speaking Americans are still hostile against non-English speakers, especially Spanish ones. Extreme persecution still happens as well. Last August, a linguist in China was arrested for trying to open schools that taught his native language, Uighur. He has not been heard from since. For these reasons and others, languages are dying all over the world.

<http://www.bbc.com/future/story/2014> acessado em 05/06/14

### 1) De acordo com o texto acima, pode-se afirmar que:

- f) A língua inglesa e o mandarim estão fazendo com que as demais línguas desapareçam;
- g) Falar outra língua é algo que não é bem visto na América;
- h) Falantes das línguas oficiais perseguem os falantes de línguas minoritárias para que todos falem a língua inglesa.
- i) Fatores sociais, políticos e econômicos são determinantes para a manutenção de uma língua;
- j) As línguas das minorias tendem a desaparecer porque são rejeitadas pelos falantes da língua oficial.

### Por que você selecionou esta alternativa?

---

---

---

---

---

---

- 2) Na frase "*Languages usually reach the point of crisis after being displaced by a socially, politically and economically dominant one...*" a palavra 'one' remete a que outra palavra do texto?
- b) Socially;
  - c) Politically;
  - d) Economically;
  - e) Languages;
  - f) NS

**Por que você escolheu esta alternativa?**

---

---

---

---

---

---

---

- 3)** De acordo com o texto, os imigrantes não ensinam sua língua materna a seus filhos
- a) para que eles sejam aceitos;
  - b) para vencerem na vida;
  - c) para terem amigos;
  - d) para arrumarem emprego;
  - e) para não serem perseguidos.

**Por que você selecionou esta alternativa?**

---

---

---

---

---

---

---

**TEXTO 3**

Over the next three weeks, baseball players from around the country will compete in three regional tryouts for a chance to make it onto the United States baseball team. These are among the most elite, dedicated and talented athletes in their sport, and the best of them will go on to play against teams from Japan, Australia, Canada, Hong Kong, Venezuela and Taiwan in the World Cup tournament held in September in Miyazaki, Japan. But the team receives almost no attention, and many of its members weren't even able to play their sport in high school. These baseball players are women.

The conventional wisdom is that baseball is for boys and men, and softball is for girls and women. But women have been playing baseball since long before they had the right to vote. As the national pastime went professional, women were forced out of it — and into softball. Title IX, the 1972 federal law that prohibits sex discrimination in education, also protects equal access to and funding of sports for boys and girls at the school level, and girls have been fighting to play baseball — with lawsuits, if necessary — since the 1970s. But equal access is often interpreted to mean not baseball, but softball.

<http://www.nytimes.com/2014/06/07/opinion/>

**1) De acordo com o texto:**

- a) Entre os americanos, tanto homens quanto mulheres sempre foram estimulados a praticar todos os esportes;
- b) A discriminação sexual pode ser percebida no mundo desportivo;
- c) Existem leis americanas que discriminam homens e mulheres nos esportes;
- d) Os americanos acreditam que as mulheres devam praticar softball e não baseball;



- e) O time de mulheres que competirá o campeonato mundial nas próximas semanas está ganhando atenção.

**Por que você marcou esta alternativa?**

---

---

---

---

---

---

---

---

- 2)** Segundo o texto, em que ano as americanas vão poder competir para integrar uma equipe de baseball nacional

- a) 1972;
- b) 1970;
- c) 2007;
- d) 2014;
- e) NS

**Por que você selecionou esta alternativa?**

---

---

---

---

---

---

---

---

- 3)** Você diria que os americanos têm algum tipo de restrição ao baseball ou à participação das mulheres:

- a) Ao baseball;
- b) Às mulheres;
- c) À participação das mulheres em torneios de baseball;
- d) A ambos;
- e) NS

**Por que você selecionou esta alternativa?**

---

---

---

---

---

---

---

---

## **ANEXO 3**

### **ROTEIRO DA ENTREVISTA**

- 1) Há quanto tempo você estuda Inglês?
- 2) Por que decidiu estudar inglês? Qual seu objetivo com a língua?
- 3) Como você acha que é o seu desempenho na língua inglesa?
- 4) Qual sua maior dificuldade?
- 5) O que você acha do ensino de inglês no Brasil / em Portugal?
- 6) Você já viajou ou deseja algum dia viajar para algum país de língua inglesa?
- 7) Você mantém contato com a língua inglesa fora da sala de aula?
- 8) O que você acha que é necessário para uma boa aula de inglês?
- 9) Quem é o bom falante de inglês?
- 10) O que é preciso para falar bem inglês?
- 11) Você já teve contato com algum falante nativo? Como se sentiu? Se não, como você acha que se sentiria? Você gostaria disso?
- 12) Você tem interesse em estudar outras línguas?
- 13) Como você compara a língua portuguesa e a língua inglesa?

## ANEXO 4

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### LEITURA, IDENTIDADE E CRENÇAS NO APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA

A língua inglesa é inegavelmente no cenário global do século XXI, uma das línguas mais faladas, seja por nativos ou estrangeiros. Devido às dificuldades encontradas pelos aprendizes de línguas estrangeiras na busca pela fluência e o sucesso na comunicação natural, inúmeros são os estudos acerca dos processos de ensino e aprendizagem de língua inglesa não somente no Brasil como em outros países..

As pesquisas abordam diferentes perspectivas envolvendo o aprendizado de uma segunda língua ou língua estrangeira, principalmente em termos de metodologia de ensino. Contudo, nos últimos anos, as questões subjetivas e culturais tem sido tema de pesquisas da área.

Este projeto de pesquisa tem como objetivo específico analisar as questões de identidade envolvidas no aprendizado de língua estrangeira, buscando identificar as crenças dos estudantes a respeito do que representa aprender inglês e em que medida elas interferem no processo de compreensão leitora. Para tanto, um estudo de caso será realizado com dez estudantes adultos de língua inglesa que frequentam o curso no nível intermediário superior (upper intermediate) do Centro de Línguas da Universidade de Santa Cruz do Sul.

Os conceitos de identidade e crenças serão aqui aproximados (DEWEY, 1938; BARCELOS, 2000) Parte-se do pressuposto de que o aprendizado da língua materna constrói o sujeito e o estudo de uma língua estrangeira proporciona um deslocamento deste Sujeito e, uma vez que as línguas são assimétricas, o aprendiz de língua estrangeira precisa reconstruir seus conceitos de mundo, o que muitas vezes pode causar um bloqueio na aprendizagem.

As experiências prévias vividas pelo indivíduo no seu contexto sociocultural familiar, escolar entre outros constroem a(s) sua(s) identidade (s), e da mesma que constituem as crenças a respeito de como o mundo funciona, e o que significa aprender uma língua estrangeira também está neste contexto.

Percebendo a leitura como uma prática social (SMITH, 1989.) que exige do leitor um acesso ao seu conhecimento de mundo enquanto lê a fim de poder compreender o que está escrito (KINTSCH, 1998; LEFFA, 1996; SMITH, 1989; DASCAL, 2006; DELL'ISOLA, 2011; MARCUSCHI, 2008) e entendendo a língua como constituinte da identidade dos sujeitos (REVUZ, 1998) a proposta é avaliar como as crenças de estudantes acerca do que representa para eles aprender inglês pode influenciar no processo de compreensão leitora.

Parte-se neste estudo, do pressuposto de que muitas das crenças dos alunos sobre o ensino-aprendizagem de inglês podem ser inconsistentes ou ideias pré-concebidas e por isso precisam ser investigadas e discutidas, a fim de não serem definitivamente incorporadas como verdadeiras.

Um dos objetivos da educação, segundo Dewey (1910), é tentar destruir preconceitos acumulados e perpetuados ao longo dos anos. Alguns desses preconceitos podem tornar-se crenças sobre as quais não refletimos e, sendo assim, elas podem ser obstáculos para o processo de ensino e aprendizagem.

Acredita-se que a pesquisa pode contribuir no sentido de buscar compreender melhor as questões subjetivas e cognitivas presentes no aprendizado da língua estrangeira, assim como torná-las mais consciente aos professores e aos sujeitos aprendizes a fim de buscar outras formas de pensar a língua inglesa e seu aprendizado, que possibilitem maior sucesso por parte dos alunos.

Para a realização do estudo foram selecionados três instrumentos para coleta dos dados. O primeiro deles é um teste de compreensão/interpretação leitora, são três textos e cada um deles apresenta uma pergunta de interpretação/compreensão. Após marcar a alternativa que achar correta, o estudante responderá a seguinte questão: Por que você marcou esta alternativa? Esta é uma forma de protocolo verbal, na tentativa de buscar entender o que o aluno compreendeu do texto e quais as estratégias utilizadas por ele para a compreensão a partir dos esquemas presentes na sua memória acerca do assunto que refletem suas crenças e identidade cultural e subjetiva.

O segundo passo da pesquisa é a aplicação do questionário *BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory)*, que é um tipo de questionário em que o respondente analisa afirmações acerca de um determinado conceito/tema e indica o seu nível de concordância com aquela ideia a partir da marcação de opções que variam de “eu concordo inteiramente” até “eu discordo inteiramente.

O terceiro passo para complementar os dados, é uma entrevista semiestruturada para o levantamento de questionamentos sobre como este indivíduo percebe e se permite viver a diferença presente na LE de sua língua materna, qual a sua relação com a língua inglesa .

Serão necessários um ou dois encontros com a pesquisadora, dependendo da disponibilidade de horários de ambos, participante e pesquisadora. Os procedimentos descritos acima serão realizados

individualmente com cada um dos dez voluntários participantes da pesquisa em horários combinados diretamente com a pesquisadora.

É importante destacar que os participantes da pesquisa serão convidados a refletir sobre seu processo de aprendizagem de língua inglesa, o que permitirá maior consciência de seus pontos fortes e bloqueios, podendo assim, vir a qualificar o desenvolvimento da sua aprendizagem, uma vez que ao buscar identificar as crenças dos alunos sobre a aprendizagem de língua estrangeira, espera-se, como afirma Kern, (1995, p.71), “poder ajudar a prevenir os conflitos de expectativas que podem levar à frustração, à ansiedade, à falta de motivação e, até mesmo, ao término do estudo da LE” (id.ibid, p.82).

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados.

Fui, igualmente, informado:

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida a cerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de meu cuidado e tratamento;
- da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;

O Pesquisador Responsável por este Projeto de Pesquisa é Débora Ache Borsatti (Fone: 98977277 ).

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

O Comitê de Ética em Pesquisa responsável pela apreciação do projeto pode ser consultado, para fins de esclarecimento, através do telefone: 051 3717 7680.

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

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura  
do Voluntário

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do responsável  
pela obtenção do presente consentimento