

INGLÊS GLOBAL OU INGLÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM

GLOBAL ENGLISH OR ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE: IMPLICATIONS FOR LEARNING

Jéssica Caroline Aguiar Barbosa¹
Alessandra Sartori Nogueira²

RESUMO

A língua inglesa tem figurado no ambiente de ensino/aprendizagem como língua global, em oposição à LE/L2. O termo “inglês global” remete à ideia de comunicação entre povos, independentemente de serem ou não falantes nativos. As implicações positivas disso são, principalmente, o reconhecimento das variedades linguísticas e dos sotaques “estrangeiros” como algo legítimo e não inferior. Mesmo assim, não é possível fugir do fato de que o Brasil figura no mapa como um dos países em que inglês é LE, o que faz aprendizes se sentirem *outsiders* que precisam da aprovação do falante nativo. Nesse cenário, o presente estudo procura “escutar” alguns aprendizes de inglês, a fim de entender suas percepções acerca de suas próprias dificuldades. Para tal, foi conduzida uma entrevista individual semiestruturada com nove aprendizes de inglês. Os resultados sugerem que os discursos dos respondentes envolvem a noção supracitada de LE, tendo o falante nativo como modelo, autoridade e dono da língua. Especulamos que discursos já ditos acerca do ensino-aprendizagem de inglês no Brasil interpelam os participantes dessa pesquisa, ecoando em suas respostas, muitas vezes estereotipadas. Discutimos também o conflito entre o *eu* da L1 e o *eu* da LE e sua aproximação com o *outro* da LE como fator facilitador do processo de aprendizado. Sugerimos um deslocamento na cadeia discursiva que traga o “inglês global” para fora dos muros acadêmicos, deixando o modelo LE para trás.

Palavras-chave: Inglês como Língua Estrangeira; Dialogismo; Aprendizagem de línguas.

ABSTRACT

English as a Global Language has been the preference in the teaching/learning context as opposed to Foreign or Second Language (FL/L2), because it reflects the idea of communication among individuals around the world regardless of being native speakers or not. Some positive implications involve the recognition of language varieties and “foreign” accents as legitimate and not inferior. Nevertheless, Brazil is still in the map of countries that have English as a Foreign Language, which makes learners feel like outsiders who need the approval of a native speaker. Having this scenario in mind, we sought to “listen to” some English learners in order to comprehend their perceptions regarding their own difficulties. Our results suggest that our

¹ Licenciada em Letras Inglês pela UNIMEP, Piracicaba, SP. Atualmente professora de língua inglesa na Escola Estadual Prof. Dr. João Chiarini, Piracicaba, SP. E-mail: barbosa.jessica.cab@gmail.com.

² Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP, Campinas, SP. Professora da UNIMEP, Piracicaba, SP, quando da realização do estudo. Atualmente coordenadora pedagógica da Park Education, Piracicaba, SP. E-mail: alesartori99@gmail.com.

respondents' discourses involved the aforementioned concept of FL, according to which the native speaker is a model, an authority, and the owner of the language. We speculate that all discourses that have been produced on English teaching-learning in Brazil interpellate our participants, reflecting in their responses, which often echo stereotypes. Additionally, we discuss the conflict between the L1 *self* and the FL *self* and their proximity to the FL *other* as a facilitating factor for language learning. We suggest a change in the discursive chain that could bring "global English" from the academic world to the regular classroom, leaving the FL model behind.

Keywords: English as a Foreign Language; Dialogism; Language Learning.

INTRODUÇÃO

Não é novidade que a língua inglesa recebeu o status de língua global, ou seja, o meio pelo qual pessoas de vários países, que falam diferentes línguas, podem se comunicar. Por essa razão, a língua inglesa é ensinada ao redor do mundo de diversas maneiras, levando em conta o papel que ela exerce num determinado país. Consequentemente, não há só uma forma de ensinar e aprender inglês, um só motivo para fazê-lo, um único plano de ensino e material didático ou uma só forma de avaliar proficiência (GRADDOL, 2006). Embora haja muitos debates sobre essas questões, a maioria deles gira em torno apenas de dois modelos: inglês como segunda língua (IL2) e inglês como língua estrangeira (ILE) (GRADDOL, 2006). A condição de L2 acontece quando o inglês é uma das línguas oficiais faladas em um determinado país – como a Índia – e também quando é ensinado a imigrantes de um país falante de inglês – como um brasileiro nos EUA³. ILE, por sua vez, é a situação na qual o inglês é ensinado em um país que não o tem como oficial ou essencial nas atividades diárias – como no Brasil.

Para Graddol, o problema central do modelo ILE é colocar o aprendiz como forasteiro, intruso (*outsider*), que tem o falante nativo como padrão. É, portanto, um modelo fadado ao fracasso, pois desconsidera as variedades linguísticas e o próprio sotaque do aprendiz, o qual se frustra por nunca falar como um nativo. A frustração se consolida na ideia de que a língua alvo é sempre a língua materna de um outro, configurando o aprendiz como um turista linguístico – a quem é permitido visitar a língua, mas sem direitos de residência e sempre solicitado a respeitar a autoridade dos falantes nativos (GRADDOL, 2006).

A tradição de "língua estrangeira" remonta ao século XIX e ao ensino de línguas clássicas. Contudo, Graddol argumenta que as práticas pedagógicas têm-se desenvolvido para atender às necessidades hodiernas de comunicação global. Assim, o início do século XXI viu surgir o termo "língua global", resultado, inclusive, de maiores interações entre países. Como exemplo, Crystal (2012) menciona que a ONU tinha 51 membros em 1945, tendo esse número subido para 192 na virada do século, o que evidencia a necessidade de uma língua em comum para uma comunicação global efetiva. O fato de ser o inglês a língua global tem raízes em questões de poder que envolvem política, tecnologias, economia e cultura (CRYSTAL, 2012). Em oposição à dicotomia IL2 e ILE, o termo "inglês global" remete à ideia de comunicação entre povos, independentemente de serem ou não falantes nativos. As implicações

³ Em ambos os casos, o ensino tem um papel político que mereceria atenção, porém não é o escopo deste estudo. Sugiro a leitura de Graddol (2006) para um aprofundamento nas questões políticas envolvidas.

positivas disso são, principalmente, o reconhecimento das variedades linguísticas e dos sotaques “estrangeiros” como algo legítimo e não inferior.

Todavia, mesmo com esse reconhecimento, não é possível fugir do fato de que o Brasil figura no mapa como um dos países em que inglês é LE. Mesmo que as práticas pedagógicas estejam evoluindo, professores e alunos são profundamente influenciados pelos discursos sobre ter a fluência de um falante nativo. Ainda nos sentimos *outsiders*, intrusos, turistas linguísticos que precisam da aprovação da autoridade, isto é, do tal falante nativo. Essa situação exerce certa pressão sobre os aprendizes, constituídos por discursos segundo os quais o conhecimento da língua inglesa abre muitas portas que levariam à ascensão social. Diante dessa pressão, é comum brasileiros relatarem dificuldades em aprender a língua, questionando inclusive sua obrigatoriedade.

Nesse cenário, o presente estudo procura “escutar” alguns aprendizes de inglês, a fim de entender suas percepções sobre suas próprias dificuldades e sobre os caminhos para superá-las. Para tal, uma entrevista semiestruturada foi conduzida individualmente com nove participantes, com um *background* diversificado.

Estudos que partem do ponto de vista dos aprendizes são importantes por trazerem reflexão aos professores de inglês e pesquisadores da área, na tentativa de colaborar, direta ou indiretamente, para melhores práticas de ensino. Particularmente, este estudo pode contribuir para que professores tragam a noção de inglês global para a sala de aula, ajudando alunos a se desvencilharem do sentimento de *outsiders* para superar dificuldades.

PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS E SUA RELAÇÃO COM O DIALOGISMO

Consideramos, primeiramente, que percepções (pontos de vista) não são livres de ideologia, mas sim orientadas histórica e sócio-ideologicamente. Segundo Althusser (1998, p. 85), ideologia pode ser definida como “uma ‘representação’ da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”; para Bakhtin (1986), ideologia é aquilo que ofusca a realidade, sendo uma representação imaginária do mundo. O real é inatingível porque é sempre filtrado pela ideologia; em outras palavras, o real é sempre interpretado pelos sujeitos de acordo com suas ideologias.

A ideologia tem uma existência material (ALTHUSSER, 1998) ou encarnação material (BAKHTIN, 1986): ela se materializa de inúmeras maneiras, como no som, na massa física, na cor, ou ainda nos gestos, no comportamento, na língua (BAKHTIN, 1986; ALTHUSSER, 1998). Se um indivíduo, por exemplo, crê em Deus, tem comportamentos e discursos que refletem essa crença. Toda e qualquer prática só existe através de e sob uma ideologia (ALTHUSSER, 1998). Deste ponto de vista, o conceito de “indivíduo” – aquele ser dono de suas próprias ideias e origem do próprio dizer – não existe. Isso porque o indivíduo, agindo através de e sob uma ideologia, deixa de ser *indivíduo* para ser *sujeito*. Citando o exemplo de Freud sobre o nascimento de uma criança, Althusser explica que, antes de nascer, a criança é *sujeito*, determinada a sê-lo através da e na configuração ideológica familiar específica na qual ela é esperada. Assim, ao nascer, a criança/sujeito entra num mundo já ideologicamente apresentado para ela como realidade.

Já comentamos que a ideologia se materializa, entre outras maneiras, na língua, que é um fenômeno ideológico por excelência (BAKHTIN, 1986). Língua é, portanto, a materialidade do discurso, veículo de ideologias. A palavra é um signo social e ideológico e resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados (BAKHTIN, 1986). Acrescenta Bakhtin que a palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais. No discurso, está o entrelaçamento de vozes sociais agindo e reagindo num processo dialético: “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.” (BAKHTIN, 1986, p. 41).

Assim, todo enunciado – ou discurso – está relacionado a enunciados já ditos, ao mesmo tempo em que abre possibilidades para novos enunciados, constituindo uma cadeia discursiva ou uma corrente da comunicação verbal, sempre histórico, cultural e sócio-ideologicamente orientada. Qualquer enunciação constitui apenas um recorte, uma fração, de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política etc.), e essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua (BAKHTIN, 1986). Em outras palavras, o discurso não tem origem nem fim, e todo enunciado é a retomada de enunciados já ditos, num processo dialético. Daí a noção de *sujeito* e não *indivíduo*: ao enunciar, ele penetra na corrente da comunicação verbal já em curso e não é, portanto, a origem de seu dizer. O sujeito enunciador é um ser sócio-ideológico:

O indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente sócio-ideológico. Esta é a razão por que o conteúdo do psiquismo “individual” é, por natureza, tão social quanto a ideologia e, por sua vez, a própria etapa em que o indivíduo se conscientiza de sua individualidade e dos direitos que lhe pertencem é ideológica, histórica, e internamente condicionada por fatores sociológicos. (BAKHTIN, 1986, p. 58)

Mesmo que o indivíduo acredite estar expressando suas próprias opiniões, ele está sempre veiculando ideologias condicionadas socialmente e retomando discursos já ditos, num processo dialético.

Assim, esclarece Bakhtin que a enunciação não pode ser considerada como individual, pois não pode ser explicada a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. Se a enunciação fosse individual, a soma desses atos não poderia gerar um produto social. A enunciação é, então, de natureza social e sempre guiada pela visão de mundo, a qual passa pelo prisma do meio social concreto que engloba o indivíduo (BAKHTIN, 1986). A enunciação é determinada pela situação social imediata (contexto imediato) e o meio social mais amplo (contexto sócio-histórico).

Uma vez proferida, a palavra – a enunciação, o discurso – adquire, por assim dizer, “um grande polimento e lustro social, pelo efeito das reações e réplicas, pela rejeição ou apoio do auditório social” (BAKHTIN, 1986, p. 121). Dessa forma, o significado não está na palavra, mas é efeito da interação entre os falantes, produzido

através da materialidade discursiva. O significado não é, portanto, estável; é dependente da situação imediata e do contexto mais amplo (BAKHTIN, 1986).

Segundo Bakhtin, o ato de fala (impresso ou não) é uma forma de diálogo, ou seja, relaciona-se dialogicamente com discursos anteriores, na corrente da comunicação verbal. Assim, o discurso é de certa forma “parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (BAKHTIN, 1986, p. 123).

Esse conceito nos é importante porque consideramos que as percepções dos sujeitos são resultantes do meio social mais amplo (contexto sócio-histórico), num processo dialético. Os participantes dialogam com discursos já ditos sobre aprender inglês no Brasil, sobre dificuldades e soluções, muitas vezes ecoando estereótipos.

O SENTIMENTO DE *OUTSIDER* E O DESEJO DE SE IDENTIFICAR COM O *OUTRO*

O conceito de *outsider* discutido por Gaddol (2006) nos remete ao artigo *A Língua Estrangeira entre o Desejo de um Outro Lugar e o Risco do Exílio*, de Revuz (1998), no qual a autora discute as dificuldades de aprender uma LE⁴ a partir de uma perspectiva psicanalítica.

Revuz (1998) parte do questionamento por que a criança tem a capacidade de aprender uma língua – sua L1 – em tempo recorde e não consegue repetir a proeza quando se trata de LE, muitas vezes nunca atingindo fluência. Sua reflexão é baseada no fato de que a L1 é tão onipresente, que o sujeito tem a impressão de sempre já tê-la intrínseca, como se não tivesse passado pelo processo de aprender, ao passo que a LE é raciocinada. Acrescenta, ainda, que há um confronto entre L1 e LE, confronto esse que não é investigado pelos pesquisadores da área. Pelo contrário, as atenções se voltam à “imersão” da criança aprendendo sua L1, o que resulta em métodos que procuram se aproximar do aprendizado de língua materna. Afirma Revuz que esse retorno às origens, contudo, é totalmente imaginário. As diferenças entre os dois processos de aprendizagem não deveriam ser menosprezadas, mas sim observadas para que os pesquisadores busquem compreensão sobre o confronto do sujeito com a L2/LE. Por isso que a variedade de métodos de ensino de línguas não resultou, necessariamente, em número equivalente de aprendizagens bem-sucedidas (REVUZ, 1998).

A autora levanta a hipótese de que a complexidade de se aprender uma LE mora na incapacidade de ligar três dimensões: afirmação do *eu*, trabalho do corpo e dimensão cognitiva.

A primeira dimensão se refere ao sujeito constituído por sua L1. Revuz explica como a L1 já chega ao sujeito carregada de sentido, pois, quando os pais (e seu entorno, ou seja, os discursos) interagem com a criança, as palavras já estão impregnadas de valores; assim, a língua se inscreve na criança não de maneira neutra, mas cheia de significações. Há, portanto, uma relação do sujeito com sua L1, e a tentativa de aprender uma LE vem desestabilizar, questionar e modificar aquilo que está inscrito no sujeito com as palavras da L1. A LE figura como um novo espaço

⁴ “Língua estrangeira” é o termo usado aqui no lugar de “língua global” primeiramente porque é o que Revuz utiliza. Na verdade, ela não faz a distinção entre LE e L2; em segundo lugar, porque a discussão de Revuz não se refere somente à língua inglesa, mas a qualquer língua adicional.

discursivo para a expressão do sujeito, mas um espaço cheio de conflitos, devido ao confronto das línguas.

A segunda dimensão discutida por Revuz se liga intimamente à primeira: o trabalho com o corpo se materializa nas diferenças entre os universos fonéticos, o que incide na relação inconsciente do sujeito com sua L1. A autora avalia que aprender uma LE é voltar ao estado de não saber absoluto, como um bebê. O indivíduo tem que reaprender a emitir sons através de determinados movimentos do aparelho fonador, já moldado pela sua L1. Um brasileiro aprendendo inglês, por exemplo, deve aprender a pronunciar o “th”, a diferenciar o “i breve” do “i longo”, entre outros sons que não existem no português. Algumas pessoas têm a capacidade de deslizar pelos sons das línguas mais facilmente, ao passo que outras não passam do canto (o significante) ao sentido (o significado).

Em se tratando do significado, o aprendiz se dá conta de que as palavras não são mais aquilo que eram, adentrando aqui a terceira dimensão, qual seja, a cognitiva. O entendimento de que a LE não recorta o real como a L1 causa no aprendiz surpresa e escândalo:

Que haja somente uma palavra em russo para dizer braço e perna, que o sol seja feminino em alemão, que os ingleses digam “eu sou frio” e os russos “a mim, 25 anos”, é desconcertante, e muitos são os que ficarão fiéis às suas faltas de gênero ou de sintaxe antes de adotar uma outra maneira de ver as coisas. (REVUZ, 1998, p. 224)

A arbitrariedade do signo se torna visível e, na dimensão cognitiva, existe um conhecimento racionalizado sobre a língua. Por exemplo, “*sabe-se, mas não se sente, que uma palavra estrangeira é grosseira ou obscena*” (REVUZ, 1998, p. 225). Ainda segundo a autora, o estranhamento pode ser percebido como perda de identidade ou como espaço de liberdade.

No confronto das duas línguas, o *eu* da L1 não é o mesmo *eu* da LE. A experiência do aprendiz é, então, de ruptura com a L1 e de apropriação da LE, espaço em que o aprendiz se reinventa. Revuz conclui que é necessário superar o conceito de língua como mero instrumento de comunicação, para então explorar o espaço discursivo do confronto entre as línguas e assim compreender os pontos de bloqueio de aprendizagem. Para ela, o aprendiz precisa não somente aceitar as diferenças entre as línguas, mas explorá-las, pois sua teoria é a de que o desejo de se apropriar da LE se choca com um temor de romper com a L1, língua carregada de sentimentos e valores.

Enfim, o processo de aprendizagem de uma LE envolve a desestabilização das identidades do sujeito, uma vez que ele incorpora a entidade desconhecida – ou seja, o *outro* da LE. É a esse atrito que Revuz (1998) acredita que as pesquisas deveriam dar mais atenção, já que, para alguns, isso pode ser divertido, mas para outros pode ser assustador. Este estudo procura seguir a sugestão de Revuz de dar atenção ao atrito entre o *eu* da L1 e o *eu* da LE ao enfatizar percepções sobre dificuldades de aprendizado.

DESAFIOS NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Para investigar a percepção brasileiros a respeito de suas próprias dificuldades em aprender inglês, é fundamental um breve percurso por estudos já realizados na área. Nosso foco são desafios e dificuldades individuais, excluindo-se,

portanto, questões estruturais da escola que acarretam desafios a professores e alunos.

Como mencionado, quando o sujeito fala, está produzindo sentidos e significando o mundo ao seu redor. Em processo de aprendizado de uma LE/L2, o sujeito estaria não só renomeando esse mundo, mas – o que é mais importante – ressignificando-o, inclusive a si mesmo. Nesse espaço discursivo repleto de conflitos, entre as línguas e entre os *eus* da L1 e da LE, espera-se “que o aprendiz se assuma como sujeito que fala por si, que deseja, que nomeia, que se posiciona, que constrói significados, que atua na prática social da comunicação.” (CAVALHEIRO, 2008, p. 489).

Para debater o exílio de que fala Revuz (1998), Cavalheiro (2008) analisou algumas assertivas proferidas por aprendizes de inglês e de espanhol como LE. A autora constatou que, quando aprendizes se referem a si mesmos como falantes de português, eles usam “eu”, mas quando se referem às suas dificuldades no aprendizado da LE, usam “tu/você”, como se houvesse uma parte de sua personalidade que é estrangeira. Essa mudança de enunciador, continua a autora, mostra um sujeito que é dividido quando experimenta dupla identidade – sua identidade como falante de português e sua identidade como falante de uma LE.

Em seguida, Cavalheiro analisa o discurso de um sujeito que se sente aliviado quando lhe é permitido falar sua L1 em sala de aula. Para a autora, essa permissão reduz o abismo entre L1 e LE, garantindo ao aprendiz algum conforto; todavia, se os aprendizes utilizarem sua L1, não estarão praticando a língua-alvo e, portanto, esse assunto ainda é um tanto espinhoso.

Cavalheiro observou nos discursos dos aprendizes que, quando não conseguem pronunciar corretamente palavras na LE, consideram este o erro mais intolerável, já que fluência perfeita geralmente figura como objetivo maior. Essa busca por perfeição pode gerar sentimento de frustração, pois, conforme temos argumentado, o modelo de ILE, discutido por Graddol (2006), tem um objetivo inalcançável, em vez de focar no inglês global, que abarca variedades linguísticas.

A autora também discute o sentimento do aprendiz em relação a expressões em LE que lhe parecem inexpressivas ou absurdas, estranhamento este condicionado por aspectos de ordem do inconsciente e da memória histórica. No caso da LE, a memória é do outro, gerando no aprendiz o sentimento da falta, provocando falha no sentido.

Sobre a necessidade de se estudar o sentimento do aluno em relação ao processo de aprendizagem, Oxford (2003) nos lembra que tudo pode influenciar, como, por exemplo, estilos de aprendizagem, razões para estudar uma LE e até o conforto (ou falta dele) em sala de aula. Nenhum desses fatores deve ser ignorado nesse processo de renomear e ressignificar o mundo, encarado por uns como desafios divertidos e por outros como algo assustador ou impossível.

Nesses meandros entre a possibilidade e impossibilidade, Anjos (2018) discute a motivação como fator facilitador; para tanto, investigou os fatores externos que causam atitude negativa e desmotivação. Através de questionários, entrevistas e observação de campo, concluiu que os aprendizes apresentaram atitude negativa em relação aos seguintes fatores: (1) heterogeneidade da turma, que causa descontentamento em relação a diferentes níveis de fluência entre os alunos; (2) carga horária muito pequena; (3) sentimento de ter pouco domínio da língua alvo; (4) “batalha” por notas boas; (5) pressão para aprender a língua inglesa, causada por discursos sobre a importância dessa língua no mercado de trabalho; (6) metodologia calcada em compêndios gramaticais, que leva ao sentimento de só ter estudado o

verbo *to be*. Anjos também aponta ideologias sobre o falante nativo ideal, que leva o aprendiz a buscar objetivos inatingíveis. Defende, assim, a descolonização da língua inglesa através do abandono de abordagens que privilegiam demasiadamente culturas hegemônicas as quais contribuem para a ideia de superioridade de povos – incluindo a superioridade do tal falante nativo.

Em relação à heterogeneidade da turma como um desafio, isso se faz mais evidente no EJA. Medeiros e Fontoura (2017) discutem as possibilidades de se livrar das amarras do currículo para atender às necessidades dos diferentes alunos. As autoras enfatizam que as vozes dos alunos devem ser ouvidas nesses entrelugares sócias que são as salas de aula.

A revisão bibliográfica de Paula (2015) aponta várias dificuldades e desafios enfrentados por alunos e professores de inglês no Brasil. Entre vários fatores listados, interessa-nos aqui a crença de que não se aprende inglês na escola pública. Conforme já mencionado, as ideologias se materializam também no comportamento (ALTHUSSER, 1998; BAKHTIN, 1986), ou seja, o sujeito tem comportamentos que refletem suas percepções. Por isso, arriscamos dizer que, se o indivíduo acredita não ser possível aprender na escola pública, ele de fato não aprenderá (por exemplo, ele pode ter comportamentos, como falta de atenção e de participação, que dificultariam o aprendizado).

Ademais, parte da crença de que brasileiros não conseguem ser fluentes em inglês talvez tenha origem na sua condição de colonizado, que os coloca como submissos àqueles países falantes de língua inglesa que dominam a economia mundial. Esse sentimento de inferioridade no âmbito do aprendizado de inglês, diante do poder hegemônico dos EUA e Inglaterra, não é novidade na literatura (cf. MOITA LOPES, 1996; NOGUEIRA, 2003; RODRIGUES; BECHER; BUSSE, 2018; ASSIS, 2020). Os autores concordam que o ensino deveria focar menos na cultura hegemônica dos países poderosos de língua inglesa e mais na diversidade linguístico-cultural.

Moita Lopes (1996), por exemplo, explica a relação colonizado-colonizador que brasileiros têm com os EUA e Inglaterra. Através da análise de questionários respondidos por professores brasileiros de inglês, o autor demonstrou como esses profissionais exaltam o povo estadunidense e inglês – e sua cultura – em detrimento da desvalorização do Brasil e sua cultura. É importante lembrar que os professores são veículos dessas ideologias em sala de aula, ajudando a estabilizar e ecoar discursos acerca da superioridade do estrangeiro (estadunidense/inglês) sobre o brasileiro.

Esses discursos acabam por ter certa influência sobre os aprendizes, de várias maneiras. O sentimento de inferioridade, por exemplo, pode levar a dificuldades de aprendizado por acreditar que inglês é uma língua difícil e por afetar a autoestima. Além disso, o poder hegemônico que EUA (ou Inglaterra) exercem no Brasil pode suscitar sentimentos de rejeição à língua inglesa, por parte de alunos que se sentem obrigados a estudar essa língua por questões de empregabilidade.

Enfim, o contexto brasileiro envolve alguns fatores que podem fazer com que alunos de inglês sintam dificuldade em aprender essa língua. Dentre esses fatores, podemos retomar a condição de inglês como LE, que traz à tona a questão do modelo fadado ao fracasso por colocar o falante nativo ideal como modelo; além disso, a condição de LE coloca o aprendiz como *outsider*, o que provoca o atrito entre o *eu* da L1 e o *eu* da LE. O outro fator relevante é a relação colonizado-colonizador que o brasileiro estabelece com os EUA/Inglaterra. Como resultado desses fatores, temos uma cadeia de discursos que podem influenciar os sujeitos aprendizes no sentido de

fazê-los crer que a proficiência é algo impossível. É nesse contexto que nos interessamos em ouvir dos aprendizes suas opiniões concernentes a dificuldades de aprender inglês.

METODOLOGIA

Considerando a distinção tradicionalmente binária de pesquisa quantitativa e qualitativa, este estudo tem abordagem qualitativa, pois não procura testar hipóteses (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991) e pressupõe que os resultados/análises não são generalizáveis para todo e qualquer contexto já que a realidade é dinâmica e não estável (NUNAN, 1992). Em outras palavras, o que é gerado por esta pesquisa não se aplica necessariamente em contextos e situações diferentes daqueles aqui considerados. Além disso, outros aspectos que caracterizam este estudo como qualitativo são seu caráter exploratório e interpretativista, que parte da perspectiva de um *insider* (NUNAN, 1992). Isso significa dizer que as pesquisadoras não se colocam como meras observadoras externas e neutras de um determinado objeto; ao contrário, elas reconhecem que as escolhas são subjetivas e ideologicamente orientadas.

Para entender as perspectivas e experiências dos sujeitos que estudam inglês, foram conduzidas nove entrevistas semiestruturadas. Nunan (1992) esclarece que, nesse tipo de entrevista, o entrevistador tem uma ideia geral sobre os caminhos que a entrevista deve tomar e quais resultados devem surgir, mas não a conduz com uma lista de perguntas pré-determinadas. São os tópicos que determinam o curso da entrevista, e não as perguntas em si.

A coleta de dados foi feita com brasileiros aprendizes de inglês como língua estrangeira que acreditam ter dificuldades para aprender a língua. A entrevista semiestruturada deu-lhes espaço para discutirem suas perspectivas e experiências com ILE, seus obstáculos e percepções sobre as adversidades.

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas para análise interpretativa. As perguntas que guiaram a coleta de dados foram as seguintes:

1. Há quanto tempo você estuda inglês?
2. Você gosta de estudar inglês?
3. Você considera inglês difícil?
4. Você acha que tem dificuldade para aprender inglês? Quais são suas dificuldades?
5. Em quais situações você prefere se expressar em inglês? Em quais situações você prefere se expressar em português?
6. Qual sua visão sobre estadunidenses? Britânicos? Canadenses?
7. Você acha que cultura interfere no aprendizado da língua?
8. Você consome conteúdos culturais (programas de televisão, livros, revistas, mídias sociais etc.) em inglês ou em português?

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), conforme Parecer no. 3.543.693.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nove pessoas participaram deste estudo, sendo cinco homens e quatro mulheres, com idade entre 21 e 31 anos (Tabela 1).

Tabela 1 - Lista dos participantes desta pesquisa

Pseudônimo	Idade	Profissão
Caleb	25	analista de sistemas
Jason	23	estudante de mestrado em Ciência da Computação e estagiário (desenvolvedor em plataforma de inteligência artificial)
Naomi	29	professora de inglês na rede estadual de ensino do estado de São Paulo
Logan	29	cartazista em supermercado
Cora	22	estudante do curso de Letras Inglês Licenciatura e estagiária de biblioteconomia
Frank	21	montador de veículos automotivos
Elias	27	motorista de aplicativo de transporte privado
Anne	31	agente de organização escolar na rede estadual de São Paulo
Laura	23	estagiária de controladoria

Fonte: Elaborado pelas próprias autoras.

Antes de partirmos para uma análise de cada pergunta, é importante uma breve consideração geral que abarque a situação social imediata e o meio social mais amplo (BAKHTIN, 1986) da produção dos discursos aqui analisados. A situação imediata se caracteriza pela entrevista em si. Os participantes são sujeitos colaboradores de uma pesquisa acadêmica, conversando sobre suas experiências e percepções acerca do processo de aprendizagem de inglês. O meio social mais amplo envolve o histórico de ensino-aprendizagem de inglês no Brasil. Conforme temos argumentado, embora o termo “inglês global” tenha sido cunhado para driblar os problemas advindos do conceito de LE (modelo fadado ao fracasso, como diz Graddol, 2006), a noção de LE ainda prevalece no meio mais amplo brasileiro. Nesse contexto, citamos principalmente a influência de discursos sobre a condição de país culturalmente colonizado pelos EUA e sobre o falante nativo como modelo e autoridade que aprova ou não nossa produção linguística.

Isso posto, a análise que se segue selecionou trechos relevantes das nove entrevistas. Em relação à primeira pergunta, sobre quanto tempo estudam inglês, a maioria dos entrevistados mencionou a época em que estudavam a língua na escola regular como disciplina obrigatória. Caleb, por exemplo, diz que só se lembra do verbo *to be*:

Caleb: eu tinha inglês na escola [...] não me interessava muito também [...] acho que o que eu mais lembro de inglês no colégio é que tipo, mano, tinha muito verbo *to be*. Então parecia que toda aula era verbo *to be*, tá ligado?

Caleb diz que, aparentemente, só estudou o verbo *to be* na escola; contudo, acreditamos que sua percepção seja a repetição de discursos já produzidos sobre o assunto, num processo dialético de concordância. Isso se torna mais evidente especialmente quando ele diz que não se interessava pela língua e, em seguida, modaliza com “parece que” só estudava o verbo *to be*. Afinal, uma breve análise dos livros didáticos usados nas escolas revela uma realidade diferente, com uma variedade de temas e de tópicos gramaticais, que vão do básico ao intermediário. Isso nos leva a crer que Caleb foi interpelado como sujeito por discursos como esse, que ecoam na entrevista. Questionamos, ademais, o conhecimento metalinguístico sobre o verbo *to be*. Por exemplo, se o aluno está produzindo um texto (oral ou escrito) e erra uma conjugação verbal do tipo “people is...”, sua percepção de aprendizado, ao ser corrigido, pode estar completamente focada no fato de ser esta uma das formas do verbo *to be*, ignorando o texto produzido a partir de um conjunto de outros

conhecimentos da língua já adquiridos. Acreditamos, assim, que a percepção de Caleb seja eco de discursos sobre a relação entre inglês na escola regular e o verbo *to be*.

Jason, por sua vez, relembra a obrigação do estudo da língua:

Jason: Eu estou gostando mais agora. Porque antes, na escola, eu estudava porque era obrigação, porque “ah, precisa tirar nota pra prova, precisa estudar pra não reprovar”. Agora eu tô estudando mais: ah, vou assistir um filme, coloca em inglês e a legenda em inglês também pra... Então não tá sendo uma obrigação que “nossa, que preciso ir bem”, pra mais entender a língua e eu me divirto no processo.

Graddol (2006) acredita que, em países onde os alunos precisam de boas notas para passar nas provas, o estresse interfere na proficiência, o que parece ser o caso de Jason. Na escola, quando o inglês é percebido como uma obrigação que pode gerar punições caso não atinja os objetivos, o aprendizado parecia não ocorrer efetivamente. Agora, segundo o participante, o processo é mais divertido porque acontece via entretenimento. Não podemos avaliar o aprendizado e a proficiência de Jason, mas somente os efeitos de sentido de seu enunciado, no qual percebemos ecoar discursos sobre aprender através de filmes com legenda em inglês. Se as ideologias se materializam também no comportamento (ALTHUSSER, 1998; BAKHTIN, 1986), arriscamos dizer que Jason aprende melhor quando percebe o processo como divertimento.

Acreditamos, assim, que, para ajudar os alunos a terem sucesso no aprendizado de inglês, é necessário prestar atenção à questão do estresse e do medo do fracasso. Mesmo dentro de um sistema que demanda provas, trabalhos e boas notas, pode ser possível diminuir a ansiedade do aluno e encorajá-lo, focando em seu progresso e demonstrando que erros fazem parte do processo de aprendizado.

Em relação à segunda pergunta, se gostam de aprender inglês, a maioria deu respostas positivas, mas alguns deles demonstraram alguns conflitos:

Cora: Gosto. Mas tem hora que não [...] Quando eu não entendo alguma coisa.

A participante aparentemente passa pela situação de voltar ao “saber nada” (REVUZ, 1998). Cora é obviamente fluente em sua língua materna, já está inserida no mundo das palavras, já sabe expressar seus desejos, porém, no que tange à língua inglesa, ela se vê inserida em outro mundo de palavras, em um universo que ela não compreende completamente – não do modo como compreende o mundo em sua língua materna. Cora menciona que sempre gostou de aprender inglês, mas não gosta quando não está entendendo: sente-se frustrada de voltar a um tempo em que não conseguia entender uma língua por completo e não conseguia se comunicar efetivamente. Isso é estar de volta à fase do “saber nada”, o que a faz ter sentimentos conflitantes em relação ao aprendizado de inglês.

Quando o aprendiz percebe que está entendendo a língua estrangeira, a fase do “saber nada” é superada e o sujeito passa a apreciar mais o processo:

Caleb: eu gostava, assim, porque com o tempo eu fui evoluindo, entendeu? Eu entendi que eu estava evoluindo porque [...] eu fui precisando menos do dicionário ou eu já conseguia conversar melhor, então isso me fez gostar de estar estudando as paradas.

Caleb se aplicou mais aos estudos da língua inglesa quando sentiu a necessidade de se comunicar enquanto jogava um jogo de RPG chamado Mapple Story, em cujo cenário era fundamental saber inglês. Ele começou a progredir quando surgiu necessidade em uma atividade de seu interesse. É importante ressaltar que sua própria percepção do progresso, tendo como recompensa a comunicação efetiva com outros jogadores, é o que contribuiu para gostar de aprender inglês, fora do ambiente mandatório da escola, situação que dialoga com Graddol (2006) citado acima.

A percepção do progresso e da utilidade da língua inglesa pode funcionar como incentivo aos alunos para superar as dificuldades. A questão da utilidade nos interessa devido ao discurso sobre a necessidade da língua inglesa, que talvez nem seja real. Rosa (2003), por exemplo, discute o funcionamento discursivo das representações da língua inglesa como “senha de acesso” ao mercado de trabalho. Quando essa situação não se materializa, é como se uma mentira se revelasse, e o sujeito perde o interesse, o que contribui para aumentar as dificuldades no aprendizado da língua.

Na questão 3, se eles consideram inglês uma língua difícil de aprender, em geral responderam que não; contudo, Naomi se recordou de uma época em que ela teria respondido “sim” a essa pergunta:

Naomi: Não. Já considerei quando eu não compreendia, porque eu sempre estudei, mas sempre tive muita dificuldade de compreender, sempre quis entender o porquê que era assim, o porquê que falava assim, o porquê daquele jeito, porque escrevia daquele jeito; então eu demorei pra entender que ele era simples, muito mais simples

Similarmente a Cora, Naomi relata a fase do “saber nada”. Naomi diz ter tido dificuldade anteriormente quando ela não compreendia e, além disso, questionava tudo, querendo entender o porquê de determinados usos linguísticos. Naomi ocupava sua mente tentando entender não como a língua funcionava, mas por quê. Suas dificuldades estavam no fato de que, como Cora, ela estava inserida num mundo diferente de palavras, palavras que ela não compreendia bem.

No que diz respeito à questão 4 (você acha que tem dificuldade para aprender inglês? Quais são suas dificuldades?), Caleb traz a diversidade linguística como dificuldade de aprendizado:

Caleb: você tem muitos sotaques de inglês, acho que, tipo, essa é uma parte que acho difícil ainda, [...] você está consumindo alguma coisa na internet que seja inglês americano, aí tipo, mesmo na América sei lá, vai pro inglês texano, que é um outro sotaque, um outro dialeto, [...] acho que essa é uma dificuldade que eu sinto, de entender, enfim, inglês britânico já é diferente, o vocabulário também é diferente... Australiano né, também... [...] essa é a parte que eu acho mais difícil no inglês atualmente

Jason compartilha das dificuldades de Caleb:

Jason: O que pode interferir um pouco é o sotaque de cada local [...] O sotaque pode acabar atrapalhando um pouco, você aprende de um jeito, de repente você escuta de outro e fica tipo: “ué, tá certo isso”?

Em primeira análise, está em jogo a exposição ao inglês padrão estadunidense através do consumo da cultura pop daquele país, o que nos remete à

relação colonizado/colonizador discutida por Moita Lopes (1996): para ele, o Brasil é culturalmente colonizado pelos Estados Unidos. A colonização aqui é entendida como a disseminação da influência estadunidense, para a qual o ensino da língua inglesa tem papel fundamental. Assim, é compreensível que o sotaque padrão disseminado por filmes, séries e músicas estadunidenses, bastante consumidos no Brasil, sejam de mais fácil entendimento em virtude do contato com essa variante, lembrando que muitos livros didáticos também cumprem esse papel de disseminação.

Em segundo lugar, Jason menciona sua dúvida em relação a qual uso linguístico é correto diante da variedade. Sabemos que, para a Linguística, não há um uso mais correto que outro. Diante disso, David Crystal (2013)⁵ recomenda que os professores não ensinem uma única variedade, mas ensinem os alunos a reconhecerem inúmeras variedades, preparando-os para o mundo real. Afinal, esse é o conceito de inglês como língua global. Na frustração de não entender uma determinada variedade, o aprendiz se vê novamente na fase do “saber nada”.

As respostas de Frank e Elias dialogam com Jason e Caleb em relação ao foco na pronúncia perfeita, o que também está de acordo com os resultados de Cavalheiro (2008):

Frank: Acho que essa parte de regras. Eu também tenho bastante dificuldade acho que com pronúncia; leitura, tipo assim, na minha cabeça eu até consigo ler, mas quando vou fazer na prática dá muita travada, muita pronúncia errada.

Elias: Acho que no pronunciar, aprender não. Porque ler eu consigo ler, mas acho que o pronunciar é mais difícil pra mim, a pronúncia.

Essa dificuldade envolve aquilo que Revuz (1998) discute como o trabalho com o corpo, que se materializa nas diferenças entre os universos fonéticos. Reeducar o aparelho fonador é como voltar ao estado de “não saber nada”.

Em relação à questão 5, sobre expressar-se em inglês ou português, os participantes se assemelham quando mostram preferência por se expressarem em inglês em seus pensamentos, falando sozinhos. Afirmam terem adotado esse hábito não só pela praticidade de praticar enquanto fazem outra coisa qualquer, mas também porque nessas situações não há ninguém para julgá-los. Conforme já mencionado, aprender uma língua pode ser estressante diante do medo de fracassar, embora os erros façam parte do aprendizado. Na verdade, Anne afirma categoricamente que “na hora de falar eu travo, acho que na timidez ou medo de falar errado”.

Revuz (1998) explica que, ao aprender uma nova língua, estamos também nos ressignificando: o *eu* da LE nunca é completamente o mesmo *eu* da L1, o que significa que o sujeito tem em si uma identidade na LE e outra na L1. Quando os aprendizes dão voz a si mesmos em seus pensamentos em inglês, estão aceitando que têm um *eu* falante de inglês a quem estão dando voz. Acreditamos que a aceitação e reconhecimento desse *eu* estrangeiro são aliados para superar as dificuldades de aprendizado, que podem estar relacionadas a essas identidades múltiplas. Similarmente, Guiora *et al.* (1972) discute, na área de psiquiatria, que uma aproximação maior da identidade do *eu* com a do *outro* (o estrangeiro) facilita as habilidades linguísticas em outra língua. O sentimento de ser um *outsider* pode dificultar a aproximação identitária com o *outro*, instalando-se a dificuldade.

⁵ Em entrevista disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ltODnX5geCM&t=401s>. Acesso em 10 de out. 2021.

Além da situação de conversar consigo mesmo em pensamento, Jason menciona a preferência por se expressar em inglês na área acadêmica:

Jason: Em inglês eu prefiro me expressar mais na área acadêmica, em escrita de artigos, em congressos. Porque é uma língua digamos que mundial – onde você for falar inglês, as pessoas [...] vão conseguir entender o que você tá conseguindo falar, [...] E quanto ao português, eu prefiro me expressar justamente quando é algo mais informal.

Na área acadêmica, é comum que alunos de graduação e pós-graduação leiam artigos científicos em inglês, o que resulta em um bom domínio sobre a linguagem padrão usada nesse gênero textual e sobre o vocabulário na área específica do aluno. Por essa razão, não é incomum encontrar acadêmicos que se expressam bem em inglês, muitas vezes em conversas bilíngues em que o *code-switching* é corriqueiro. Nesse caso, o *eu* estrangeiro é predominantemente o sujeito acadêmico, ao passo que o *eu* da língua materna é o sujeito repleto das informalidades que fizeram parte da aquisição dessa língua.

Interessantemente, Jason relaciona a língua portuguesa à informalidade como se não houvesse situação formal nessa língua. Pode estar funcionando nessa fala discursos de desvalorização do Brasil e sua língua perante os EUA e sua língua. Essa desvalorização dialoga com ideologias dominantes disseminadas pelos veículos de ensino de inglês (livros didáticos e os próprios professores).

Tal discurso de valorização da língua inglesa em detrimento da portuguesa está também presente na resposta de Elias:

Elias: Em inglês em momento de alegria. / Eu: Como assim? [...] me fale um pouco mais sobre isso. / Elias: Fica mais chique. [...] Eu aprendi nas novelas da Globo que fica mais chique.

A Rede Globo tem as novelas mais populares do Brasil. Na época da entrevista, ia ao ar a novela *A Dona do Pedaço* (2019), com uma personagem chamada Kim, que costumava usar expressões em inglês às vezes, quando estava feliz, triste ou irritada. Ela era rica e chique, o que reforça o discurso segundo o qual inglês é para as elites e, conseqüentemente, algo “superior”. Essa não é a primeira vez em que uma novela da Globo contribui para a imagem de “superioridade” da língua inglesa. A novela *A Indomada* (1997) se passava na fictícia *Greenville*, onde expressões em inglês eram muito comuns, sempre fazendo alusão a uma suposta superioridade. Embora Elias tenha usado um tom de humor em sua resposta, ratificou o discurso do inglês como língua de prestígio.

Na pergunta 7, procuramos entender a visão que os respondentes têm sobre os povos de língua inglesa mais comumente lembrados como falantes nativos modelos. O motivo da pergunta foi especular a influência, dessa visão, sobre seus desafios em aprender inglês, uma vez que acreditamos que a maior proximidade do *eu* com o *outro* ajuda no aprendizado da língua desse outro (GUIORA *et al.*, 1972).

Caleb: Vou começar por americanos, né. [...] o que dá na mídia é que, tipo, é um povo bastante nacionalista né, [...] não é muito chegado em gente de fora e tal, tem um certo de/ não sei até se é preconceito, [...] mas ao mesmo tempo [...] tem muitos relatos que eles são bastantes compreensivos em relação a língua né, então... É que também eu tô no ambiente da internet [...] então me deparo muito com americanos que realmente não têm essa tolerância com

língua. / Eu: Com quem não fala inglês? / Caleb Com quem não fala inglês como língua nativa.

O discurso de Caleb é visivelmente heterogêneo, marcado por discursos sobre o nacionalismo estadunidense, bastante disseminado pelos filmes consumidos no Brasil. Tal nacionalismo levaria à intolerância aos falantes não-nativos de inglês, fato que ele diz presenciar na internet. Ao mesmo tempo, menciona os “relatos” sobre estadunidenses serem compreensivos. Como a língua deles é internacional, é comum discussões sobre tolerância ou rejeição a falantes não-nativos, configurando como discursos que interpelam aprendizes de inglês. É como se os aprendizes procurassem aprovação dos “donos da língua inglesa”, por isso tais discursos estão sempre presentes no contexto sócio-histórico brasileiro.

Similarmente, Logan expressa os dois lados opostos do povo estadunidense pela percepção do brasileiro, mas com foco no imigrante, não somente no falante não-nativo de inglês:

Logan: De uma visão geral só posso falar pelo que eu ouvi. [...] mas eu vejo eles como se fossem dois polos diferentes, onde eu vejo um polo intolerante, onde [...] eles ficam muito centrados neles mesmos, e uma parte onde eles tentam agregar o máximo possível, onde eles querem conhecer mais pessoas, trazer mais pessoas pro país deles.

À época da entrevista, as notícias mais proeminentes sobre os EUA eram sobre a implantação de políticas anti-imigração, o que pode ter contribuído para esse viés na resposta de Logan. O “polo” oposto a esse seria a percepção de que os estadunidenses querem conhecer mais pessoas e trazê-las para seu país. Os discursos que interpelam Logan podem estar relacionados à grande quantidade de imigrantes nos EUA.

Os vários discursos que interpelam os brasileiros sobre imigrantes nos EUA geram heterogeneidade discursiva. Jason, por exemplo, diferentemente de Logan, enfatiza que estadunidenses parecem não gostar muito de imigrantes:

Jason: Já os americanos mesmo em si, lá nos Estados Unidos etc, me parece um povo mais fechado, assim, digamos; eles não parecem muito, gostar muito tanto assim de imigrantes, tem um certo receio com outras culturas, coisas do tipo. [...] E sem contar que eles [...] comemoram muito as datas do próprio país, e que isso é algo muito bom que eles têm, eles conseguem expressar bem todo o orgulho, entre aspas, que eles têm pelo país.

Assim como Caleb, a questão do nacionalismo é lembrada. Além disso, é intrigante especular o “orgulho entre aspas” proferido por Jason. As aspas sempre significam algo, e quem as usa – seja no discurso escrito, seja no oral, como neste caso – pretende causar determinados efeitos de sentido em seus interlocutores. As aspas para “orgulho” podem significar que quem comemora as festividades talvez não esteja necessariamente expressando orgulho, mas sim interessado nos feriados e comemorações. Em outras palavras, a percepção sobre o orgulho estadunidense pode ter sido construída através de discursos que contribuem para esse estereótipo, embora Jason talvez não acredite nisso. É como se ele não quisesse discordar tão assertivamente dos discursos sobre o orgulho estadunidense, com os quais ele dialoga.

Assim como o orgulho estadunidense é um estereótipo, os outros povos também foram comentados de maneira estereotipada. Por questões de espaço, as

respostas não serão transcritas aqui, mas observamos que em todos os relatos, alguns estereótipos ficam evidentes: estadunidenses são patriotas, frios, reclusos, arrogantes, preconceituosos, informais; britânicos são chiques, formais, sistemáticos; canadenses são educados, receptivos.

Todo estereótipo é construído por discursos. Faz-se necessário aqui definir estereótipo. Para Hogg e Abrams (1988), estereótipos são generalizações sobre pessoas, baseadas na categoria de membro pertencente a um determinado grupo. Acredita-se que todos os membros tenham as mesmas qualidades, as quais circunscrevem o grupo e o diferencia de outros. O membro de um grupo acaba por ser tratado como idêntico aos outros membros, sendo o grupo entendido como homogêneo.

Por serem os estereótipos rígidos e resistentes a mudanças, é fácil acreditar que são verdadeiros, o que levaria à controvérsia do cerne da verdade: existiria mesmo uma verdade por trás dos estereótipos? Contudo, acreditamos ser o fenômeno inverso, ou seja, é a crença nos estereótipos que constrói uma verdade. Em outras palavras, a verdade é relativa e se constrói dependendo do ponto de vista que a sustenta, sendo todos os fatos discutíveis, embora o sujeito não se dê conta disso. Essa ideia de verdade relativa pode gerar um caos no modo como percebemos o mundo, daí a necessidade do sujeito de categorizar os grupos dentro de estereótipos. Tal categorização é, pois, uma tentativa humana de fazer o mundo menos ambíguo, mais claro, mais fácil de entender, que, conseqüentemente, parece funcionar melhor (HOGG; ABRAMS, 1988). Os estereótipos não são generalizações idiossincráticas, mas sim significados culturalmente compartilhados (HOGG; ABRAMS, 1988), construídos, conforme vimos argumentando, a partir de discursos.

Conseqüentemente, não é coincidência a visão similar que brasileiros têm desses povos. Isso é uma teia discursiva dialógica. Vale a pena ressaltar os estereótipos sobre os britânicos serem mais chiques e formais. Nem mesmo a finesse e formalidade de eventos como a entrega do Oscar nos EUA interfere nessa visão. Arriscamos dizer que a razão mora na percepção que brasileiros têm da variedade britânica da língua inglesa em oposição à variedade americana. Não é incomum brasileiros dizerem que o inglês britânico (ignorando a questão das variedades linguística) é mais formal, mais bonito, com menos gírias (NOGUEIRA, 2003), como se o estadunidense só falasse em gírias e com erros gramaticais. Essa é, obviamente, uma visão leiga sobre o conceito de língua(gem), variedades linguísticas, bem como gramáticas prescritiva e descritiva.

Reconhecemos, contudo, que a própria pergunta teve uma influência ideológica muito clara. Não incluímos na entrevista outros povos falantes de inglês como língua materna. Embora tivéssemos a intenção de focar nos povos mais comumente lembrados como modelo de língua inglesa, admitimos que os resultados seriam mais ricos se a pergunta incluísse outros povos.

A última pergunta teve a intenção de investigar se os sujeitos fazem uso de conteúdo cultural em inglês, apostando na ideia de que isso configuraria como insumo para ajudar no aprendizado. A maioria citou séries americanas assistidas em inglês com legenda em português. Anne acrescentou os livros, ainda que traduzidos:

Anne: Os livros apesar de/ são as versões traduzidas, mas aí a gente sempre tentar buscar sobre o autor, sobre a versão original do livro, se não teve tanta modificação, se não teve tanta alteração do inglês pro português.

Mesmo que o leitor não busque nada a respeito do texto de partida em inglês, o consumo da literatura em língua inglesa contribui para a disseminação da cultura do *outro*. Isso também impacta a percepção dos estereótipos de um povo, influenciando, de alguma forma, o processo de aprendizado de ILE. Por exemplo, o interesse pela cultura do *outro* através da leitura pode facilitar a aproximação do *eu* com o *outro*, favorecendo o aprendizado.

Tal interesse como fator motivador é expresso similarmente por Elias:

Elias: Despertar o interesse. [inaudível] anos que você pega uma pessoa da minha idade que nunca ouviu 50 Cent, o Eminem, queria saber o que eles estavam cantando, procurava no Vagalume, no YouTube, pra ver as músicas. Então acaba tendo interesse maior sobre a cultura do movimento que você tá escutando, por exemplo, na música e na cultura em geral.

Houve também quem citasse o uso, em inglês, de aplicativos de celular para aumentar o contato com a língua-alvo:

Cora: Por exemplo, quando vou abaixar o vibra do meu telefone [...] eu nunca imaginei que aquela palavra era de desligar a vibração do meu telefone. Então eu tô descobrindo coisa que eu nunca achei que fosse descobrir. É uma descoberta, é como se eu tivesse num labirinto e tô descobrindo a saída dele

Cora usa uma analogia muito interessante para expressar seus sentimentos sobre a aprendizagem de inglês: é como estar em um labirinto, no qual o indivíduo precisa analisar seus passos para encontrar a saída. A saída seria aquela “revelação” de algo que parecia obscuro, o que gera o sentimento de alívio. O processo de aprendizagem é difícil, mas o momento em que o aprendiz percebe que é possível superar as dificuldades e consegue adquirir conhecimento é o momento em que ele sai do labirinto. Ele agora entende o mundo de palavras ao seu redor e consegue se expressar. Como explica Revuz (1998), ao aprender uma língua estrangeira, os sujeitos precisam renomear e ressignificar os objetos, além de ressignificar a si próprio. Conseguir fazer isso é libertador, assim como sair do labirinto. Cora “saiu do labirinto” ao renomear o mundo ao seu redor, utilizando aplicativos de seu celular em inglês.

Antes de terminar as entrevistas, perguntamos se os participantes queriam adicionar algum comentário. Cora menciona ter passado por experiências desagradáveis de pessoas apontando seus “erros”. Também mencionou ter presenciado colegas de classe rindo de outros. Cabe aqui lembrar a hipótese do Filtro Afetivo (KRASHEN, 1987), que consiste na ideia de que existem filtros que causam bloqueio mental, como motivação (falta dela), ansiedade, baixa autoestima etc., que dificultam o aprendizado. Segundo Krashen, o Filtro Afetivo deve estar baixo – sem bloqueios – para um aprendizado⁶ efetivo. As experiências negativas de Cora elevaram seu Filtro Afetivo, bloqueando seu progresso, principalmente na habilidade de produção oral. Assim, Cora prefere ficar quieta na frente dos outros a ter que se expressar em inglês.

Frank, Elias e Laura compartilham da ideia de que toda superação deve vir da força de vontade do aprendiz:

⁶ Krashen diferencia aprendizado de aquisição. Embora estejamos conscientes dessa diferença, não fazemos distinção neste artigo.

Frank: Eu acho que ele vai muito de cada pessoa e a vontade da pessoa de aprender, porque só com aulas a gente não desenvolve tanto, se você não praticar.

Laura: Eu não acho difícil, porém posso dizer que é trabalhoso, porque você tem que [inaudível] tem que se dedicar e tudo [...]. Eu tenho [dificuldades], acho que tá na/ em relação à disciplina e foco mesmo.

As respostas acima dialogam com discursos sobre desvalorização das aulas no Brasil e sobre esforço individual, muito comum na sociedade capitalista. Todavia, parece-nos óbvio que a dedicação não garante o sucesso, pois – conforme temos argumentado – há outros fatores em jogo, como, por exemplo, o conflito do *eu* da L1 com o *eu* da LE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou investigar a percepção dos sujeitos referentes a dificuldades e soluções no processo de aprendizado da língua inglesa no Brasil, levando em conta a cadeia discursiva na qual as respostas dos participantes se inserem, num processo dialógico. Conforme recomenda Revuz (1998), buscamos também discutir os conflitos entre o *eu* da L1 e o *eu* da LE a fim de entender os conflitos relatados. Para tal, uma entrevista semiestruturada foi conduzida individualmente com nove participantes.

Primeiramente, destacamos, em nossos resultados, discursos segundo os quais não se aprende em escola regular, onde só se estuda o verbo *to be*. Ao mesmo tempo, os sujeitos afirmam que força de vontade, dedicação e interesse são os elementos para uma aprendizagem de sucesso. Isso demonstra a heterogeneidade discursiva, fruto dos discursos que interpelam os sujeitos.

Em relação à percepção que os sujeitos têm sobre falantes nativos de inglês provenientes dos países dominantes, percebemos os mesmos estereótipos já relatados na literatura há décadas. Isso porque todo o universo de disseminação das ideologias desses países, ou seja, o material didático, o consumo da cultura pop de língua inglesa e os próprios professores, interpelam os sujeitos, resultando nessa teia discursiva dialógica. Contudo, discursos sobre os estadunidenses são mais heterogêneos, pois parece existir uma relação “amor ou ódio” aos EUA. O “amor” vem da disseminação de suas ideologias pelas vias supracitadas, ao passo que o “ódio” parece vir da rejeição de seu poder econômico (e colonizador). Esse tópico é importante, na medida em que percepções sobre povos falantes da língua-alvo podem exercer alguma influência no aprendizado da língua, pois a aproximação com o *outro* ou distanciamento podem, respectivamente, facilitar ou dificultar o processo.

Um dos aspectos mais interessantes que nos saltou aos olhos foi a condição de “saber nada” (REVUZ, 1998) materializada nos discursos dos sujeitos. Quando os participantes relatam a dificuldade em entender sotaques diferentes e a dificuldade em simplesmente falar, podemos entender suas frustrações e, assim, visualizar o que Revuz teorizou.

Sentimentos como estresse, pressão e medo do fracasso também foram lembrados. Discursos sobre a obrigatoriedade da língua no CV exercem certa influência, juntamente com o questionamento da real utilidade da língua, o que pode levar à rejeição e conseqüentemente a dificuldades. É importante destacar que o medo do fracasso está intimamente ligado ao conceito de ILE, que tem o falante nativo como modelo a ser atingido, desconsiderando as variedades linguísticas. No afã de

atingir a proficiência do tal nativo, aprendizes se perguntam, por exemplo, qual sotaque é correto quando têm contato com uma variedade deles. Tratar o inglês como língua global e não estrangeira seria o caminho para abarcar as variedades e esquecer o falante nativo, mas parece que o “inglês global” não encontra terreno fértil no Brasil. Nosso comportamento continua dentro do modelo ILE. Acreditamos que isso se deve aos discursos que ecoam nas opiniões dos participantes, ou seja, tudo o que já foi dito antes sobre o conceito de fluência em língua inglesa, que envolve a fluência do nativo, a correção gramatical, a pronúncia impecável – tudo isso altamente questionável diante do conceito de variedades linguísticas. Tal entendimento requer um deslocamento na cadeia discursiva, deslocamento esse que desafie o modelo ILE e seu falante nativo.

Enfim, o que se sugere aqui é que o conhecimento sobre “inglês global”, sobre variedades linguísticas e sobre a desconstrução do falante nativo saia dos muros acadêmicos e vá para as salas de aula de inglês, não só via discurso do professor, mas também dos materiais didáticos. Isso contribuiria para um deslocamento na cadeia discursiva, desestabilizando discursos acerca do conceito de fluência que causam frustração, sensação de fracasso e sentimento de inferioridade em relação a falantes de inglês.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos do Estado. 7. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

ANJOS, F. A. dos. **“Passei o semestre todo estudando o verbo to be”**: atitudes, (des)motivação e orientação para aprender inglês de alguns bacharelados em saúde da UFRB. 2018. 253 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

ASSIS, C. S. **Representação mental da língua e da cultura norte-americanas**: uma análise crítica do discurso de professores brasileiros de língua inglesa. 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, 2020.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. Hucitec: São Paulo, 1986.

CAVALHEIRO, A. P. Que exílio é este, “o da Língua Estrangeira?”. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 11, n. 2, 2008, p. 487-503.

CRYSTAL, D. A global language. *In*: SEARGEANT, P.; SWANN, J. (Orgs.). **English in the world**: History, diversity, change. Routledge, 2012. p. 151-177.

GRADDOL, D. **English next**. Reino Unido: British Council, 2006.

GUIORA, A.; BEIT-HALLAHMI, B.; BRANNON, R. C. L.; DULL, C. Y.; SCOVEL, T. The effects of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in a second language: an exploratory study. **Comprehensive Psychiatry**, v.13, p. 421-428, 1972.

HOGG, M. A.; ABRAMS, D. **Social identifications: a social psychology of intergroup relations and group processes**. Routledge: London and New York, 1988.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Prentice-Hall International, 1987.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **An introduction to second language acquisition research**. London: Longman, 1991.

MEDEIROS, L. M.; FONTOURA, H. A. da. O desafio de ensinar língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 82-91, 2017,

MOITA LOPES, L. P. da. “Yes, nós temos bananas” ou “Paraíba não é Chicago não” Um Estudo Sobre a Alienação e o Ensino de Inglês como Língua Estrangeira no Brasil. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada: a Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NOGUEIRA, A. S. **Memória Discursiva: Um desafio para a prática da pedagogia crítica no ensino de língua inglesa**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

NUNAN, D. **Research methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OXFORD, R. L. **Language learning styles and strategies: An overview**. GALA, p. 1-25, out. 2003.

PAULA, L. G. de. Dificuldades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa: Contribuições para a formação de professores de línguas. **Enciclopédia Biosfera**, Centro Científico Conhecer, Goiânia, v.11, n. 20, p. 910-918. 2015.

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: Elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

RODRIGUES, J. T.; BECHER, T. C.; BUSSE, S. A intrínseca relação entre o ensino de Língua Inglesa e o senso de identidade do aprendiz: um estudo aplicado. Web Revista **SOCIODIALETO**, [S.l.], v. 9, n. 25, p. 45 - 68, abr. 2019. Disponível em: <http://sociodialeto.com.br/index.php/sociodialeto/article/view/126>. Acesso em: 29 out. 2021.

ROSA, M. A. **A relação entre a língua inglesa e empregabilidade no imaginário brasileiro em tempos de mundialização do capital (“globalização”)**. 2003. 141 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003