

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS:
CONTEXTOS E APRENDIZAGEM E TECNOLOGIAS

ANAÊ BEMVENUTI MORAES

CRENÇAS SOBRE O ENSINO DE INGLÊS COMO LINGUA ADICIONAL:
Um estudo de narrativas de alunos angolanos no Brasil

SÃO LEOPOLDO
2016

Anaê Bemvenuti Moraes

**CRENÇAS SOBRE O ENSINO DE INGLÊS COMO LINGUA ADICIONAL:
Um estudo de narrativas de alunos angolanos no Brasil**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras, pelo Curso de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras: Contextos e Aprendizagens e Tecnologias da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Mariléia Sell

São Leopoldo
2016

Para meus amores:
meu marido Pablo e minha família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha orientadora, essa pessoa alegre, iluminada e inteligente que se chama Mariléia. Um exemplo de profissional, uma inspiração.

Agradeço aos(às) queridos(as) e amados(as) alunos(as) angolanos(as), que tornaram minhas aulas mais divertidas e coloridas, por seu afeto e disponibilidade em participar desta pesquisa.

Agradeço ao Pablo, meu parceiro em todas as horas, por sua ajuda essencial em transcrever as entrevistas utilizadas nessa pesquisa e pela sua paciência.

Agradeço à minha irmã Alice, por sua sabedoria, ao meu pai Heron, por sua disponibilidade em ajudar sempre que puder, à minha mãe Maria Aparecida, ao Vicente e ao Abel por seu constante apoio. Ao meu sobrinho e minhas sobrinhas, por seu amor.

Agradeço aos meus professores da Especialização, pelas trocas e experiências. E aos meus colegas, em especial à Luciane, uma parceria surpreendente e quase inusitada nas tardes de sábado e nas madrugadas de trabalho exaustivo.

Agradeço às pessoas que contribuíram para que eu me mantivesse sã durante essa fase, amigos, familiares, colegas de trabalho, alunos, professores e profissionais da saúde, em especial à Silvana.

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.32)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar as narrativas de alunos angolanos que estudam em uma universidade privada no Brasil no que diz respeito às suas crenças sobre o ensino de língua adicional no Brasil. Para alcançar o objetivo, foram ouvidos em profundidade três estudantes voluntários através de entrevistas guiadas por perguntas norteadoras sobre temas relevantes como: o falante nativo, o sotaque, a escola regular e o curso de idiomas e a viagem para o exterior para aprender inglês. As recorrências nas respostas geraram as categorias de análise. Pode-se constatar que as falas dos participantes confirmam algumas crenças da sociedade sobre a aquisição de uma língua adicional, corroborando também o que a literatura diz sobre o tema, principalmente no que diz respeito ao sotaque e o seu prestígio social e a dicotomia entre escola regular e curso de idiomas. As narrativas interacionais também fizeram emergir aspectos identitários desses estudantes. Para professores de língua, é importante entender os estereótipos para, através de práticas pedagógicas mais reflexivas, contribuir para a desconstrução de crenças que perpetuam preconceitos e relações sociais desiguais.

Palavras-chave: Crenças. Língua inglesa. Narrativas. Alunos angolanos.

ABSTRACT

The aim of this research was to analyze the narratives of Angolan students studying at a private university in Brazil regarding their beliefs about learning an additional language in Brazil. To achieve the goal, three volunteer students were heard in depth through interviews led by guiding questions on relevant topics such as the native speaker, accent, regular school and the language course and travel abroad to learn English. Recurrences in the answers generated the analysis categories. It can be seen that the speeches of the participants confirm some beliefs of society on the acquisition of an additional language, it also corroborates with what the literature says about the subject, especially in regard to accent and its social prestige and the dichotomy between the regular school and the language course. Some identity aspects of these three students emerged from the interactional narratives. For language teachers, it is important to understand the stereotypes to contribute to the deconstruction of beliefs that perpetuate prejudice and unequal social relations through more reflective teaching practices.

Key-words: Beliefs. English language. Narratives. Angolan students.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 REFERENCIAL TEÓRICO	9
2.1 Sobre o Ensino de Língua Inglesa.....	9
2.1.1 Metodologias de ensino	10
2.1.2 Falante nativo	11
2.1.3 Preconceito linguístico e sotaque.....	12
2.1.4 Crenças	13
2.2 Sobre Narrativas	16
3 METODOLOGIA.....	18
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	20
4.1 Na escola regular não se aprende inglês	20
4.2 Só fala bem quem vai pro exterior.....	21
4.3 Sotaque e prestígio.....	23
4.4 Falante nativo e o prestígio.....	24
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	26
REFERÊNCIAS	28
ANEXO A - ENTREVISTA COM LUCAS	30
ANEXO B - ENTREVISTA COM JULIANA	35
ANEXO C - ENTREVISTA COM MARCELE	39

1 INTRODUÇÃO

Em minha trajetória profissional passei por diversos estilos de sala de aula, como aluna e professora convivi com todos os tipos de pessoas e muito aprendi com colegas e alunos. Até a minha graduação em comunicação social em 2008, ainda tinha dúvidas sobre como seria a minha carreira profissional, contudo, a partir do meu ingresso no Curso de Letras da Unisinos, entendi o meu lugar e iniciei uma imersão no mundo dos letramentos. O próximo passo foi me desafiar no curso de especialização para dar continuidade aos conhecimentos adquiridos na prática e nas salas de aula.

Desde 2014, faço parte da equipe de professores do Unilínguas, um lugar que me proporcionou novas experiências e, pela primeira vez, contato com estrangeiros na minha sala de aula, pois foi aí que conheci o grupo de sete angolanos que me cativou. A partir do nosso primeiro encontro as trocas foram muitas e por meio dessa interação com eles, pude observar uma lacuna entre as práticas acadêmicas e os processos dentro da instituição, muito provavelmente por terem tido toda sua vida escolar em Angola. Os alunos traziam diversas questões para sala de aula que me instigaram a investigar sobre sua condição na universidade e a me aproximar ainda mais deles. Percebi que gostaria de poder auxiliá-los para tornar sua vivência na Unisinos mais agradável e afetiva.

Na Unisinos, o processo de internacionalização movimenta diversos setores e reúne esforços para enviar e receber alunos de/para várias universidades – a mobilidade acadêmica, assim como fazer parcerias com instituições internacionais. Contudo, na prática, esse esforço nem sempre alcança o jovem aluno recém-chegado. Para estreitar essa lacuna, me propus a ouvi-los e então coletar dados para compor um estudo sobre as crenças dos alunos Angolanos sobre o ensino de inglês no Brasil.

A proposta desta pesquisa é iniciar uma investigação para identificar o que pensam os alunos angolanos sobre fluência e aprendizagem de inglês no Brasil. Para melhor desenvolvimento e organização, este estudo está dividido em capítulos. No próximo capítulo trago a apresentação da fundamentação teórica, iniciando com uma apresentação cronológica das metodologias de ensino de língua inglesa, seguindo com uma reflexão sobre os termos falante nativo, sotaque e crenças, assim como uma breve explicação sobre narrativas e suas particularidades. O terceiro capítulo é sobre a metodologia de pesquisa, no qual apresento os passos para a coleta de dado e o referencial para análise dos mesmos. No quarto capítulo apresento a análise dos dados coletados e, finalmente, apresento minhas considerações finais sobre a pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Sobre o Ensino de Língua Inglesa

Estamos presenciando um mundo globalizado, internacionalizado e transformado por meios de comunicação online. Nessa nova configuração, uma das necessidades básicas é a comunicação entre as pessoas e, na era digital, línguas diferentes são essenciais. Criar oportunidades para trocar experiências ou ser e agir em uma situação é um processo natural dos seres humanos, mas para que a comunicação aconteça, temos que ser capazes de transmitir e decodificar mensagens, a fim de compreender mensagens em uma língua adicional, por exemplo, de maneira adequada. Mas porque aprender inglês? De acordo com Godinho (2001), o inglês é uma das línguas mais faladas no mundo, e “hoje, estima-se que a língua inglesa seja falada por mais de 750 milhões de pessoas” (2001, p.13), o mandarim, tem maior número de falantes nativos, mas inglês é falado no mundo todo por diversas nacionalidades que utilizam inglês em negócios, estudos ou viagens. Ou seja, o inglês é mais usado do que qualquer outro idioma.

No Brasil não é diferente. É possível verificar um número crescente de escolas e de cursos dedicados ao ensino de idiomas, assim como alunos que investem tempo e dinheiro no aprendizado de uma língua adicional. Para esta pesquisa, optei pelo uso dos termos língua materna e língua adicional, ao invés de língua estrangeira ou primeira e segunda língua. Uso o conceito de Spinassé (2006) para língua materna que é a(s) primeira(s) língua(s) que se aprende, não necessariamente a língua da mãe, mas a língua que se aprende em casa. Pode ser a língua da comunidade em que se está inserido, ou a dos pais, e pode até ser mais de uma língua (SPINASSÉ, 2006, p.4). Para conceituar língua adicional (LA), utilizo Schlatter e Garcez (2009), que asseveram que os estudantes usarão a língua para ser e agir em um contexto no qual estão inseridos e não são estrangeiros (estranhos), além de inseri-la em seu repertório, apropriando-se do código. Para os autores,

falar de uma língua adicional em vez de uma língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade. (...) esse convite envolve também a reflexão sobre que língua é essa, de quem ela é e de quem pode ser, a que ela serve, o que cada um tem a ver com ela. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p.127)

Essas nomenclaturas e conceitos estão presentes em diversas pesquisas, e muitos linguistas trabalham para reforçá-las de acordo com suas crenças.

2.1.1 Metodologias de ensino

O desenvolvimento do ensino de inglês como língua adicional, como mostra a história das abordagens de ensino de língua inglesa, descrita por Vilson Leffa, em 1988, passou por diversas fases que compilam um grande número de experiências, das quais nos beneficiamos hoje, pelo fato de podermos usar características dos métodos que acreditamos serem os mais eficazes em cada situação, ou até uma mistura deles. O pioneiro dos métodos foi o de Gramática e Tradução, que, desde a época do renascimento, aborda que o ensino da língua adicional seja feito através da língua materna, ou seja, o aluno precisa traduzir para sua língua, para compreender o texto (Leffa, 1988 p.3). A partir do século XVI, apareceu o Método Direto para contrapor o método de gramática e tradução. Neste método, a aula não podia sofrer interferência da língua materna, o entendimento seria feito através de gestos e figuras, e o aluno devia aprender a pensar na língua (Leffa, 1988 p.6). Depois desses métodos, surgiu a Abordagem por Leitura (Leffa, 1988, p.9), que visava desenvolver a habilidade de ler e interpretar textos escritos, deixando de lado as outras aplicações da língua. A Abordagem Audiolingual, originalmente Método do Exército, surgiu na época da segunda guerra mundial, com o objetivo de ensinar línguas com rapidez e eficácia para os soldados que iam para países distantes, em pouco tempo (Leffa, 1988, p.12).

Na Abordagem Audiolingual surgem algumas premissas que futuramente aparecem nesta pesquisa, sobre crenças atuais sobre o ensino de línguas. Uma delas é “Língua é fala, não escrita”, em outras palavras, entende-se que o que não é fala, não é língua e que ensinar leitura não é ensinar língua (Leffa, 1988, p.12), então o aluno deve ouvir e falar primeiro e só depois ler e escrever, quando já estiver falando a língua. Nessa perspectiva, uma das alegações era de que a leitura pudesse prejudicar a pronúncia. Outra premissa do método é que “Língua é um conjunto de hábitos”, vinculando o behaviorismo de Skinner ao ensino de línguas, sendo o sistema de uma língua comparado ao estímulo resposta (Leffa, 1988, p.12). Outra premissa é que “as línguas são diferentes”, então o professor deveria identificar as principais diferenças entre a língua materna e o inglês e concentrar os exercícios para evitar interferências que a língua materna pudesse trazer para o aprendizado da língua adicional (Leffa, 1988, p.14). A mais emblemática das premissas é “ensine a língua, e não sobre a língua”, neste caso, a Abordagem Audiolingual assevera que não se aprende uma língua através de explicações ou regras, mas sim através da prática e da exposição do aluno à língua. De acordo com Leffa (1988, p.13), “A língua é o que os **falantes nativos** dizem, não o que alguém acha que eles deveriam dizer¹”, ou seja, a

¹ Grifo meu

gramática não deve ser estudada, mas sim descartada, pois o importante é o que é dito por uma pessoa que tem o inglês como língua materna.

Continuando a progressão cronológica, Leffa (1988) menciona um período transitório após o Audiolinguismo, que apresenta diferentes métodos “com propostas pouco convencionais” (1988, p.16), são eles: a Sugestiologia, de Lozanov, um método que enfatizava fatores psicológicos, sugerindo que o estudante devesse ficar o mais confortável possível, até mesmo no ambiente físico, com poltronas, luz indireta e música suave. O Método de Curran utilizava técnicas de terapia em grupo, em que alunos ficavam em um círculo e o professor circulava por fora, traduzindo as frases que os alunos queriam falar e gravando as reproduções dos alunos para ouvir e discutir mais tarde. No Método Silencioso, de Gattegno, o professor fica calado a maior parte do tempo e trabalha com bastões e gráficos coloridos. O Método de Asher (*total physical response*) é focado em dar comandos para que o aluno ouça e entenda a língua, não enfatizando a oralidade do estudante. A Abordagem Natural, que visa desenvolver o uso inconsciente de regras gramaticais. Finalmente, temos a Abordagem Comunicativa.

A Abordagem Comunicativa entende a língua como “um conjunto de eventos comunicativos”, de acordo com Leffa (1988), e há uma preocupação que o material utilizado seja autêntico e que os participantes utilizem linguagem apropriada em diferentes situações de comunicação, pois sua ênfase não está na forma linguística, mas na comunicação. A gramática será trazida, quando necessária, para atender uma situação de comunicação, um objetivo específico. Esta abordagem é usada até hoje em diversas escolas e cursos de idiomas, que podem reforçar uma crença da sociedade de que não se aprende inglês na escola regular.

2.1.2 Falante nativo

A afirmação sobre o falante nativo trazida anteriormente é um mito que deve ser apontado e desconstruído, pois é um termo muito usado em comunidades de aprendizes e ao longo da história se repete, reforçado pela sociedade de ensino de inglês como língua adicional (educadores e aprendizes ao redor do mundo). Rampton (1990) sugere que o termo falante nativo seja abandonado por linguistas, assim como o termo língua mãe. Esta discussão gera terminologias diferentes para cada autor, mas vou me ater ao posicionamento de Rampton (1990, p.97). Para o autor, ser um falante nativo, ou ter o inglês como língua mãe, quer dizer que o idioma é herdado geneticamente, e que, por consequência, a pessoa deve falar bem o idioma. Além da ideia associada ao termo, de que já que as pessoas são originárias de um país, elas só podem ter uma língua mãe, ou seja,

peças nascidas em países bilingues, ou com pais bilingues, não poderiam ser falantes nativos de duas línguas. Outra questão é a visão estereotipada de um falante nativo como sendo o único capaz de produzir a língua corretamente, e se alguém não é nativo, não tem conhecimento suficiente para usar a língua apropriadamente. Linguistas, estudiosos e pesquisadores contestam esses termos e afirmam que o fato de pertencer a um grupo específico não garante que se possa utilizar a linguagem desse grupo apropriadamente e bem (RAMPTON, 1990, p.97). Como falantes, as pessoas pertencem a diversos grupos – por região, por classe, por profissão, etc - e diferem entre si em diversos aspectos como raça, idade, gênero. Assim como o pertencimento aos diferentes grupos pode mudar, a língua também pode (RAMPTON, 1990, p.98). Contudo, o fato de uma pessoa ter nascido em determinado país não irá mudar, ou seja, ser nativo daquele lugar não estabelece o conhecimento da língua em todos os seus aspectos.

Um das questões trazidas por Rampton (1990), é o fato de um falante nativo também ter relação com um lugar específico. Não são todos os países que possuem inglês como língua oficial que serão mencionados quando se fala em falantes nativos. O termo falante nativo refere-se aos falantes nascidos nos Estados Unidos ou na Inglaterra, que são o centro do ensino de inglês como língua adicional, que tem prestígio e status. Esses países são apontados em várias literaturas como o foco de muitos estudantes de inglês. O objetivo é visitar, fazer um intercâmbio ou morar em um desses lugares por sua importância na sociedade e no mundo.

Contudo, o autor afirma que existem pessoas nascidas em países de língua inglesa que não sabem escrever ou contar uma história, por exemplo, por outro lado, há pessoas que estudaram e aprenderam inglês em países de línguas distintas que conseguem fazer essas tarefas com êxito (RAMPTON, 1990, p.98). Por isso, o autor sugere que o termo *expert* seja usado ao invés de falante nativo, pois um *expert* aprende e não nasce com a habilidade. Assim como uma pessoa pode ser *expert* em diferentes áreas do conhecimento, mas não é, necessariamente, *expert* em tudo, pode saber muito sobre algo e muito pouco sobre outra coisa. E, para adquirir uma *expertise*, as pessoas devem provar seus conhecimentos através de avaliações padrão, quando outras pessoas julgarão essas habilidades e desafiarão um *expert*, que poderá, então, ser certificado (RAMPTON, 1990).

2.1.3 Preconceito linguístico e sotaque

Marcos Bagno, em sua obra *A norma culta* (2003), reflete sobre o uso da língua e seu poder na sociedade como atividade social. A língua reduzida à norma, à gramática e ao uso correto. Bagno enfatiza o preconceito linguístico que é, na verdade, preconceito social.

A partir daí, podemos problematizar o alcance desse preconceito, que pode iniciar com o falante nativo, que mencionei acima, e o sotaque, apresentado a seguir, visto que sempre há a comparação entre o colonizador (português, inglês, espanhol, francês) e os colonizados (brasileiros, sul americanos, africanos, etc.). A aceitação do sotaque e das variações linguísticas fazem parte de um processo de autoconhecimento, no qual afirma-se as próprias características e as identidades.

O sotaque pode causar desconforto e desconfiança em diversos meios. Zuidema (2005) afirma que o preconceito linguístico é reconhecido, porém aceitável pela sociedade americana. Enquanto preconceitos de outras ordens (de gênero, de raça, de religião) são abominados, questões sobre o preconceito linguístico são muito diferentes. A autora afirma que pessoas podem considerar falantes de um local dos Estados Unidos mais inteligentes do que outros pelo sotaque derivado de algum lugar específico. Por exemplo, empregadores e professores podem presumir que alguém é mais ou menos inteligente, ou digno de confiança através da região a qual pertence o sotaque daquela pessoa, se é imigrante, ou nascido em uma região de vulnerabilidade social, etc. Na Inglaterra não é diferente, falantes de RP (received pronunciation, ou melhor, o inglês mais tradicional), recebem mais crédito do que falantes com sotaques regionais.

O sotaque como mito é analisado por linguistas, principalmente em países onde a incidência de estrangeiros é grande. Na obra de Braine (2013), o autor afirma que muitos professores de língua inglesa de diversas nacionalidades que ensinam inglês nos Estados Unidos sofrem discriminação inicialmente, pois os alunos, em geral, querem ter aula com professores nativos e não com estrangeiros. O autor afirma que, com o tempo, os alunos veem que os competentes professores não nativos compreendem melhor seus problemas em relação a língua, por terem passado por desafios parecidos em seus processos de aprendizagem.

2.1.4 Crenças

A crença mencionada nas metodologias de ensino (2.1.1) é uma das estudadas nesta pesquisa. Barcelos (2007) afirma que muitos alunos pensam que o inglês em escolas de ensino regular, principalmente as públicas, não têm eficiência ou qualidade, além disso, de acordo com Barcelos (2007) e Lima e Pires (2014), entre outros, é crença dos próprios estudantes de língua de que é preciso ir para o exterior para aprender inglês, e que é preciso falar como um nativo para realmente saber uma língua (Leffa, 1988). Para entendermos melhor as afirmações acima, vamos, primeiramente, trazer o conceito de crença adotado nessa pesquisa:

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

As pesquisas sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas são foco de pesquisas científicas no Brasil desde os anos 90, ainda que no exterior o assunto já fosse alvo de pesquisa desde os anos 80, de acordo com Barcelos (2004). A autora afirma que o termo crença não é somente usado em Linguística Aplicada, mas também se verifica o uso em outras áreas do conhecimento, como antropologia, psicologia, educação e filosofia. A autora assevera que “o conceito de crenças é tão antigo quanto nossa existência, pois desde que o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo” Barcelos (2007, p. 113).

De acordo com o dicionário (FERREIRA, 2010), crença é um substantivo feminino vindo do latim *credentia*, que significa 1. Ato ou efeito de crer; 2. Fé religiosa; 3. Aquilo em que se crê, que é objeto de crença; 4. Convicção íntima; 5. Opinião adotada com fé e convicção.

Essas atitudes de quem acredita em alguma coisa estão sujeitas a mudanças e não se mantêm sempre iguais com o passar do tempo, por serem constituídas e desenvolvidas nas interações sociais (profissionais, familiares, em diferentes grupos) e nas experiências. Elas podem se alterar dependendo das relações e das interações que são colocadas. De acordo com Barcelos (2007 *apud* BARCELOS, 2006, p. 19-20), as crenças são dinâmicas, pois mudam através do tempo ou da situação e não ficam estáticas durante a vida de um sujeito, são emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente, pois à medida que pessoas interagem e modificam suas experiências, elas criam novas crenças e valores, são experienciais, mediadas, paradoxais e contraditórias, relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa, e não facilmente distintas do conhecimento.

Na sala de aula das escolas e cursos de idiomas, as crenças de professores e de alunos se encontram e podem divergir ou se contrapor, por isso devem ser observadas e, muitas vezes, mediadas. Para Lima e Pires (2014), professores devem tentar compreender e auxiliar alunos em suas crenças e, assim, suas ações na busca por seus objetivos em relação ao aprendizado de línguas adicionais. As crenças influenciam no comportamento dos seres humanos e o professor deve dar-se conta de suas próprias crenças e produzir uma reflexão com seus alunos, a fim de evitar conflitos em sala de aula (Lima e Pires, 2014, p.300), visto que o professor sempre terá o poder de influenciar e interferir nas ideias de seus alunos, mas não irá moldar e formatar seus pensamentos, pois cada pessoa faz suas escolhas e seus caminhos.

Uma das crenças recorrentes nos discursos de alunos de inglês é que em escolas públicas não há qualidade no ensino e que lá não se aprende uma língua adicional. Em Santos, Souza e Souza (2012, p.142), esta crença foi confirmada e atribuída à falta e à má qualidade de estrutura física, de métodos e de materiais didáticos, assim como a insistência em ensinar pontos gramaticais como o verbo *to be*. Este mesmo ponto também é apresentado na pesquisa de Barcelos (2006, p.156), pois estudantes afirmam que há uma repetição de conteúdo (verbo *to be*), assim como em Lima e Pires (2014), pois as autoras mencionam a estagnação dos conteúdos e o desenvolvimento de atividades não significativas. Esta crença está presente na sociedade, atualmente, que alega que não há qualidade no ensino regular público e estigmatiza escolas e professores.

Para Barcelos (2006), a escola pública e o curso de idiomas são dois mundos à parte. Em sua pesquisa, a autora apresenta várias recorrências das narrativas de estudantes de línguas, que trazem o curso de idiomas como um lugar de possibilidade de aprendizado, alavancando o inglês como um investimento no futuro. Enquanto isso, na escola pública, o inglês ocupa um lugar de desmotivação e de fracasso da língua, em que a língua é somente mais uma disciplina a ser cursada. A autora mostra, também, a fragilidade da questão dos professores, que são apontados como desmotivadores, que não ensinam a língua se comparados aos professores de cursos de idiomas, que são competentes e que se importam com a aprendizagem dos alunos, sendo modelos a serem seguidos, pois o curso é comprometido com excelência e aprendizado (BARCELOS, 2006). Para a grande maioria dos estudantes, “a escola pública é caracterizada como o lugar onde a aprendizagem de inglês não acontece”, conforme Barcelos (2006, p. 158).

Também é comum ouvir que para se aprender uma língua é necessário viajar para um país que fale a língua como, por exemplo, morar nos Estados Unidos, ou fazer um intercâmbio de trabalho na Irlanda, ou, ainda, conhecer um lugar exótico como Austrália – países de prestígio onde a língua inglesa é falada. Lima e Pires (2014) afirmam que uma crença recorrente é que um fator determinante para o aprendizado é ir para o exterior, mas com a dinamicidade das crenças, com o convívio com pessoas que aprendem inglês de outras maneiras, essa crença pode se alterar no discurso dos estudantes.

A influência de um professor pode ser determinante nas escolhas de seus estudantes, assim como em sua motivação e suas crenças. Santos, Santos e Souza (2012, p.140) mencionam a abordagem comunicativa, em que “o professor é visto como um mediador entre o aluno e o conhecimento, e as suas ações nessas circunstâncias podem ser um fator de influência nas crenças dos alunos”, e esse processo é, também, uma experiência interacional entre professor e aluno, que age sobre o professor assim como sobre o aluno. Essas relações intrapessoais e socioculturais proporcionam e motivam a

construção do conhecimento, sendo as pesquisas sobre crenças de muita importância no processo de ensino-aprendizagem (SANTOS; SANTOS; SOUZA, 2012).

Na área da linguística, existe o interesse em narrativas de experiências com o ensino e aprendizagem de língua para professores e alunos, afirma Barcelos (2006, p.146). Para compreender melhor o que os alunos pensam e acreditam sobre o aprendizado de línguas, assim como entender quem eles são como participantes do processo de aprendizagem, pode-se ouvir suas histórias e identificar, através dessas narrativas, suas frustrações, sucessos e fracassos, de acordo com Barcelos (2006, p.150). A autora entende crenças como uma forma de construir e coconstruir a realidade através da interação, interpretação e (re)significação das experiências (BARCELOS, 2006, p.151). Para a autora, o uso de narrativas para investigar crenças é bastante apropriado, pois “a narrativa é um modo de se olhar ou investigar as experiências e as crenças, que, por sua vez, nascem de nossas experiências” Barcelos (2006, p.152), isto é, as narrativas e as crenças nos auxiliam a entender os fatos. Por ser de interesse desta pesquisa, discorro, na próxima seção, sobre narrativas.

2.2 Sobre Narrativas

As narrativas proporcionam momentos em que as pessoas refletem sobre suas experiências e percepções, de acordo com Barcelos (2006, p. 4). Assim, elas estabelecem um novo significado a essas experiências, definindo quem são através das histórias que contam, compreendendo melhor suas experiências. Dessa forma, as histórias servem para organizar as vivências na estrutura das narrativas. Radicalizando essa ideia, podemos afirmar, juntamente com Mishler (1999), que o ser humano organiza toda a sua existência em forma de narrativas,

“A forma das nossas histórias (sua estrutura textual), o conteúdo das nossas histórias (o que contamos) e o nosso comportamento narrativo (como contamos nossas histórias) são todos indicadores não somente dos nossos *selves* pessoais, mas também das nossas identidades sociais e culturais”. (SCHIFFRIN, 1996, p. 170).

De acordo com Ochs e Caps (2001), as narrativas ajudam as pessoas a lidarem com os absurdos da vida e a formarem o curso de suas vidas. (OCHS; CAPS, 2001, p.2). Essas autoras diferenciam quando se conta uma história para alguém e quando se conta uma história com alguém. No segundo caso, que é o que interessa para esta pesquisa, a narrativa se torna uma ferramenta para refletir sobre as situações colaborativamente (OCHS; CAPS, 2001).

Autores interacionais se debruçaram sobre o “trabalho interacional” demandado para contar e ouvir histórias. Nesta abordagem, a ação de narrar uma história é compreendida como uma coconstrução, ou seja, como um esforço compartilhado entre os interlocutores para viabilizar a ação em curso. Os falantes raramente se orientam para a narrativa apenas como uma unidade discursiva, ou seja, uma atividade que traz pura e simplesmente uma história à tona, mas para a ação que ela está realizando naquele momento interacional específico (e.g. explicar, brincar, convidar, justificar, lembrar). Seria difícil de imaginar alguém em um grupo de pessoas solicitando o piso conversacional para simplesmente contar uma história, sem um propósito interacional.

Por isso mesmo, fica complicado definir, aprioristicamente, o que possa ser um tópico reportável ou não para narrar, já que o que define isso é a ação a ser realizada pelos falantes. Nessa lógica, por exemplo, anunciar solenemente que alguém atravessou a rua, pode não ser algo reportável para os ouvintes. Mas, se a pessoa que atravessou a rua for cega e tiver realizado a ação, então o feito passa a ser reportável. Isso tudo equivale a dizer que as narrativas são totalmente sensíveis ao contexto de produção.

Outro fato relevante é que os interlocutores estão sempre atentos para a questão “por que isso agora” (SACKS, 1992), em um franco esforço para a construção de sentido daquilo que está acontecendo. Todas as pessoas estão sempre querendo construir uma identidade aceitável para si mesmas, ou seja, querem ser consideradas razoáveis, querem ser levadas a sério pelos seus interlocutores. Assim, engajados em diferentes ações, os narradores buscam contar a história da maneira mais apropriada para seu interlocutor, o que nos permite dizer, então, que o trabalho a ser realizado pela narrativa é que define a sua estrutura e as suas características, e não o contrário. Isso tudo quer dizer que, em uma perspectiva interacional, não existe uma estrutura pré-discursiva da narrativa: sua estrutura será definida na própria ação de contar a história. Por tudo isso, a presente pesquisa não se utiliza dos conceitos clássicos da narratologia, desenvolvidos, inicialmente, por Labov e Waletzky (1967), mas de abordagens interacionais e situadas (OCHS; CAPPS, 2001; SACKS, 1992)

No próximo capítulo, apresento e exploro a metodologia adotada para essa pesquisa.

3 METODOLOGIA

Os angolanos que fazem parte do projeto no instituto de línguas da universidade em que trabalho foram rigorosamente selecionados e enviados ao Brasil por uma empresa estatal angolana, do segmento de petróleo, que ofertou bolsas de estudos (que incluem despesas com educação em universidade particular, acomodação e alimentação) para jovens em Angola para estudarem em países como Portugal, Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Chile e Brasil. Desde 2013 a universidade recebe esses jovens nos cursos de Engenharia de Energia, Engenharia Eletrônica, Engenharia Cartográfica e de Agrimensura, Geologia, Engenharia Química, Engenharia de Materiais, Engenharia de Controle e Automação, Economia e Recursos Humanos. De acordo com a secretaria do instituto de línguas, atualmente cerca de 60 alunos frequentam as aulas na universidade, e um quesito obrigatório para os bolsеiros – como são chamados no Instituto – é a língua adicional, todos devem matricular-se no curso de inglês da universidade. Depois de formados, esses profissionais irão trabalhar para a empresa que os enviou ao Brasil por, no mínimo, cinco anos.

Assim que desembarcaram no Brasil, esses estudantes foram levados à universidade para fazerem suas matrículas e conhecer o campus. Após, foram hospedados em um hotel, por cerca de um mês, até que suas casas estivessem prontas. Já instalados em suas novas moradas, a maioria em apartamentos perto da universidade, e cursando disciplinas básicas e introdutórias, foram matriculados no curso de idiomas. O primeiro passo foi o teste de nivelamento, neste caso, foi utilizado o TOEIC (*Test of English for International Communication* - um exame internacional, que mede a proficiência em inglês nas habilidades de compreensão leitora e escrita) para definir qual o grau de conhecimento na língua de cada um e como seriam os grupos no curso de idiomas. Formaram-se três grupos, um iniciante, com 12 alunos, um intermediário com sete, e um avançado com quatro estudantes. Por destino, fui professora, por três semestres seguidos, da turma de intermediário e, em seguida, por mais um semestre da turma iniciante.

Todos os alunos da primeira turma de angolanos que tive foram convidados a participar desta investigação, três deles prontamente se voluntariaram a participar, então foram feitas três entrevistas. A pesquisa tem por objetivo estudar as crenças e as características deste grupo específico e confrontá-las com o que a literatura da área de metodologia de ensino de línguas adicionais apresenta sobre a questão. Para isso, os dados foram coletados a partir de gravação em áudio de narrativas, guiadas por perguntas norteadoras previamente elaboradas, assim como anotações da entrevistadora para análise posterior. As entrevistas foram integralmente transcritas e constam nos Anexos A, B e C.

A coleta de dados foi feita através de entrevistas informais, já que os participantes se conhecem, este fato fez com que os(as) entrevistados(as) se sentissem a vontade para responder às perguntas com naturalidade e franqueza. No mês de março de 2016, o primeiro entrevistado foi Lucas, em uma conversa gravada na biblioteca da universidade. Em seguida, Juliana, entrevistadora e entrevistada se encontraram no laboratório de informática do Instituto de Línguas. No mesmo dia, Juliana ligou para sua colega Marcele, que foi entrevistada em seguida. Os(as) entrevistados(as) têm entre 20 e 23 anos e residem na mesma cidade. Todos os nomes das pessoas envolvidas, assim como das instituições, foram trocados ou omitidos, respeitando, desta forma, uma prerrogativa ética básica das pesquisas com seres humanos.

A pesquisa é de cunho qualitativo (GOLDENBERG, 2001), cujo critério analítico é a seleção de categorias recorrentes nas narrativas destes(as) participantes. Essas recorrências serão analisadas de acordo com referenciais teóricos que falam sobre as crenças que os(as) estudantes têm sobre aquisição de línguas adicionais.

No próximo capítulo analiso excertos das narrativas dos(as) participantes com base, especialmente, nos estudos sobre metodologia de ensino de língua adicional (LEFFA, 1988), sobre as crenças (BARCELOS 2004, 2006 E 2007; LIMA; PIRES 2014) e mitos (RAMPTON), e nos estudos sobre narrativas, em uma perspectiva mais interacional (OCHS; CAPPS, 2001) e menos canônica (LABOV; WALETZKY, 1967).

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, relato e analiso, de acordo com o referencial teórico trazido anteriormente, as recorrências retiradas das entrevistas com os alunos do curso de idiomas. Para facilitar a compreensão, optei por trazer as crenças citadas e, em seguida, os excertos das falas dos(as) entrevistados(as) sobre o tema.

4.1 Na escola regular não se aprende inglês

Os autores pesquisados sobre ensino de inglês na escola regular, afirmam que a maioria dos estudantes alegam não ter aprendido inglês, por falta de estrutura física das salas de aula, pelos professores desmotivados ou desatualizados e pela repetição de conteúdo, que não tem aplicação real e, assim, não se torna significativo para os alunos (SANTOS; SOUZA; SOUZA, 2012; BARCELOS, 2006; LIMA; PIRES, 2014). Na pesquisa realizada com os alunos angolanos que estudam no Brasil, não foi diferente. Os(as) entrevistados(as) remetem à falta de variação e ao não avanço do conteúdo.

Fica claro, nas palavras de Lucas, sua opinião sobre a escola de ensino regular quando responde à pergunta sobre se já estudava inglês antes de vir ao Brasil e ele responde que estudava em uma escola de idiomas, “[...]na minha escola, tinha a disciplina de inglês mas não... era só uma vez por semana e não era... era só verbo *to be*, verbo *to be* essas coisas”. Nessa fala, Lucas aponta para uma característica muito recorrente nas crenças sobre o ensino de língua inglesa no Brasil, apesar de ter feito toda sua educação básica em Angola. Lucas afirma que a repetição do verbo *to be* nas salas de aula de inglês é comum, reproduzindo, assim, a fala da sociedade que generaliza o ensino na escola regular como não sendo eficaz e interessante. Contrariamente a isso, a Abordagem Comunicativa sugere que a língua seja tratada como “eventos comunicativos”, e não como um conjunto de códigos a serem estudados, não buscando um enfoque puramente na gramática (LEFFA, 1988). Esta abordagem é usada, principalmente, em cursos de idiomas, pois estes visam desenvolver a oralidade em seus alunos. Isso, contudo, pode avigorar a crença de que não se aprende inglês na escola regular, pois lá o foco é em formas linguísticas e em exercícios repetitivos.

Juliana, quando perguntada sobre sua escola de educação básica, afirma que o que se aprende em “*inglês é o básico assim, o mínimo*”, depreciando e estigmatizando o ensino. Nessas afirmações, Lucas e Juliana apontam para uma questão trazida em estudos como os de Lima e Pires (2014, p.303), que asseveram que “fatores como estagnação dos conteúdos, atividades não significativas desenvolvidas em aula e limitação dos métodos de

ensino estão entre as principais lamentações dos alunos”. Essa fala é reproduzida pela sociedade, que considera o curso de idiomas um investimento e uma necessidade para que se tenha êxito em aprender o idioma através de um ensino de qualidade.

Lucas também confirma a falta de estrutura física que é apontada por estudantes brasileiros na pesquisa de Lima e Pires (2014), como sendo uma das causas do empobrecimento do ensino de línguas na escola regular, e quando comparou a sala de aula na escola e no instituto de línguas da universidade no Brasil e em Angola, disse “[...] *aqui são bem melhores. Aqui a qualidade é melhor*”. De acordo com Sacks (1992), na narrativa, o interlocutor está construindo uma identidade que pense ser apropriada e socialmente preferida. Nesse caso, ao afirmar para a sua professora que a universidade em que estuda é melhor do que suas experiências anteriores em educação, Lucas confirma que há um desenvolvimento satisfatório em sua trajetória acadêmica. Além disso, com essa narrativa, Lucas faz uma avaliação moral positiva da professora e da atual instituição de ensino, o que pode ser considerado como uma atividade interacional de construção de afiliação (SACKS, 1992).

É explícito nas palavras ditas por Lucas, que o fator da estrutura da sala de aula é diferencial para o aprendizado, pois deprecia sua escola anterior dizendo que o fato de ele aprender inglês naquela situação era quase impossível. “*Era uma escola um pouco mais simples do que aqui, mas dava pra aprender inglês também*”, enfatizando, novamente, o valor de sua escola atual e reafirmando sua escolha em relação à escola atual. Ao reafirmar o valor de sua escolha, Lucas também se constrói como alguém que faz boas escolhas e que, portanto, tem méritos.

4.2 Só fala bem quem vai pro exterior

Viajar para um outro país é uma ambição para muitos, alguns para visitar e fazer turismo, outros para trabalhar ou estudar. Fazer um intercâmbio para aprender uma língua é uma grande oportunidade, ainda mais se esse país for os Estados Unidos ou a Inglaterra, na fala de muitos que entendem que esses são países referência de língua – países de importância, em que a língua inglesa é falada (RAMPTON, 1990). Lima e Pires (2014) trazem a recorrência sobre a crença de que estudar fora do país é essencial.

Na fala dos entrevistados, esse aspecto aparece quando são questionados sobre fluência. Lucas traz a importância do falante oriundo de países de língua inglesa e de ter proficiência para comunicar-se bem. Para Lucas, “fluência é falar fluentemente a língua, falar com facilidade, quase como os nativos falam”. Sobre seu próprio desempenho, ele afirma “*Eu sou mais fluente quando eu to falando com alguém que sabe. Agora quando é*

com alguém que não sabe, aí eu também... meio que fico... fico travando, mas se alguém, principalmente quando é o nativo aí fica bem mais fácil pra mim". Essas afirmações apontam para uma crença de que se ele estivesse aprendendo inglês em um país de expressão inglesa, teria mais facilidade para aprender e entender, como se todas as pessoas de um determinado país, pelo simples fato de terem nascido lá, fossem bons falantes, desconsiderando fatores como diversidade linguística, dificuldades da fala e características pessoais.

Quando questionada, Juliana define que ter fluência é falar e entender as pessoas sem muita dificuldade, contudo, não se julga fluente, pois alega que demora para formular frases, mas tem certeza que cinco anos são suficientes para alcançar a fluência. Contudo, Juliana afirma que uma pessoa que viaja para o exterior tem mais oportunidades para agilizar e aperfeiçoar seu aprendizado, se se expuser a situações de convívio com outros falantes, contrapondo um estudante que só tem contato com a língua quando está em sala de aula.

Para Lucas, o tempo que alguém leva para adquirir fluência varia, mas um estudante poderá alcançar a fluência mais rápido se for para um país que use a língua no dia a dia: *"Depende principalmente de onde a pessoa vive, se vive num país de expressão inglesa é bem mais fácil, em um ano ele consegue"*. Novamente, essa fala caracteriza o lugar fora como sendo de maior valor para o aprendizado, esse que seria crucial para o aprendizado, independentemente de o sujeito estudar ou não, ou se relacionar com outras pessoas ou não. Essa fala é repetida no discurso da sociedade em geral, supervalorizando alguns lugares e desvalorizando outros.

Da mesma forma, destaca-se, na declaração de Marcele, a ênfase que ela dá ao concordar com os outros entrevistados. Ela afirma que *"quando alguém é sujeito a um meio que só fala inglês, ela obrigatoriamente torna-se, talvez não muito bom, mas torna-se porque é uma necessidade, tendo em conta que se não falar o que eles falam ninguém vai perceber, então acho que é mais facilidade alguém se tornar fluente num meio em que tenha o inglês como uma língua oficial"*¹. Essa fala remete, novamente, ao fato de uma pessoa estar inserida em um contexto social e interacional que lhe permite aprender mais. Contudo, o estudo da língua em si fica fora das afirmações dos entrevistados, como na Abordagem comunicativa, na qual não se aprende sobre a língua, mas se simula situações de comunicação (LEFFA, 1988), neste caso, sem precisar simular.

¹ É importante ressaltar que as falas foram preservadas na sua originalidade.

4.3 Sotaque e prestígio

O sotaque que cada pessoa carrega consigo é uma característica que expressa muito de sua identidade. Esse é um dos mitos dos aprendizes de língua inglesa; apesar de a maioria dos falantes ter sotaque, são discriminados em diversas situações de interação, estigmatizados com esse suposto desprestígio linguístico. Contudo, o sotaque é um traço identitário importante e que compõe a complexa miríade de possibilidades de cada sujeito. Infelizmente, aprendizes de língua adicional trazem consigo a ideia de que existem somente dois tipos de sotaque: o americano e o britânico. Nessa lógica, para se falar bem, não se pode ter sotaque. O preconceito linguístico com diferentes sotaques aparece no Brasil, nos Estados Unidos e em outros países e é apontado por pesquisadores (BRAINE, 2013; ZUDEIMA, 2005) como um problema grave da sociedade, em que as pessoas julgam umas às outras por seu jeito de falar.

Quando questionada sobre sotaque, Juliana tem um pouco de dúvida. Ela afirma que um bom falante pode ter sotaque e menciona um país africano como referência de inglês com sotaque *“de repente as pessoas que aprendem inglês na África do Sul, ou os [que são] de lá, eles têm o sotaque assim mais carregado”*. A entrevistada justifica que um determinado país apresenta um sotaque diferenciado do que seria o convencional, como se o sotaque de um determinado país fosse o apropriado e do outro o inapropriado. O lugar dos países da África, por mais que tenham prestígio entre os nascidos no continente (África do Sul), ainda são mencionados como sendo o “diferente”, o “carregado”. A reflexão que fica é em relação ao item semântico “carregado”. Carregado de quê? Quando se associa a língua ao contexto histórico e aos seus falantes (BAGNO, 2003), e não se pode analisá-la fora dessa relação, poder-se-ia dizer que língua é carregada das relações históricas de poder e de (des)prestígio social. Ouvindo as histórias dos alunos, pode-se identificar suas frustrações, seus sucessos e seus fracassos. Pode-se, também, depreender aspectos identitários que são coconstruídos na interação, ou seja, os diferentes aspectos identitários emergem e sobem à superfície da fala para serem negociados com a interlocutora. Como já foi asseverado anteriormente, é através da interação que os interlocutores (re)significam suas experiências e constroem sentidos (BARCELOS 2006).

Lucas também é claro sobre o sotaque. Quando questionado, ele responde que as pessoas têm sotaque dependendo do lugar de onde elas vêm, ele demonstra que isso é algo normal, mas no momento em que se refere ao seu próprio sotaque, ele se auto classifica como “normal” e relaciona sua performance ao inglês com mais prestígio, pois difere do Africano, em suas palavras: “Eu falo inglês normal, pelo menos é isso que as

peças dizem. Que não parece... que meu inglês não é inglês africano”, deixando, assim, transparecer que é melhor não ter sotaque, para ficar mais “normal”.

Ao construir seu sotaque como normal e não associado ao africano, Lucas se afilia àqueles que são tidos como melhores, ou seja, àqueles que não têm sotaque. Novamente, é através das narrativas que as pessoas se constroem como sujeitos sociais. Nesse processo, as pessoas sempre estão atentas sobre as vantagens e as desvantagens de pertencer a determinados grupos sociais (OCHS, CAPS, 2001).

Marcele, por sua vez, afirma que um bom falante da língua pode ter sotaque, mas, paradoxalmente, ela não apresenta sotaque quando fala inglês. O interessante a observar aqui é que Marcelle parece pertencer ao grupo linguístico socialmente validado como melhor, ao apresentar uma fala “não carregada” de seus traços culturais. Assim, ao dizer que um bom falante pode apresentar sotaque, pode-se especular que Marcelle se constrói como uma pessoa atenta aos discursos sobre diversidades linguísticas, embora ela mesma tenha se esforçado para não as preservar.

4.4 Falante nativo e o prestígio

Quanto aos professores de inglês, existe um misticismo por trás da expressão falante nativo. É comum ouvir que na escola X tem um professor nativo e que o aluno terá uma experiência de imersão ou contato com um nativo. Nesse tipo de discurso parece bastar ter nascido em um país que tenha o inglês como língua oficial para a pessoa ter capacidade de ensinar a língua. Para Rampton (1990), o fato de pertencer a um grupo, não garante que as pessoas terão as mesmas características, o que faz o autor sugerir que se desconstrua e que se elimine a expressão “falante nativo”.

Nas palavras de Lucas, podemos entender a importância que ele dá ao professor nativo, ou, nesse caso, o professor que viajou para o exterior, para um país com prestígio para poder ensinar a língua. Lucas diz “*Tinha um professor bom e um deles já morou nos Estados Unidos e tal, e ela lecionava inglês*”. Fica claro que o professor agrega valor se tiver viajado para o exterior, mas nesse caso, a opção foi mencionar os Estados Unidos e não algum país mais próximo da África, que também use a língua inglesa. Sendo assim, não basta viajar para o exterior, é preciso viajar para um exterior que goze de prestígio linguístico e social.

Na contramão dessa crença, Juliana está de acordo com a teoria de Rampton (1990), quando afirma que um professor nativo não é melhor que outro professor. É interessante notar a relativização das crenças por Juliana. Analiticamente, é possível avaliar que, embora, as crenças sejam mais ou menos estáveis no que diz respeito à aquisição de

uma língua adicional, elas não gozam de um status definitivo. Por isso mesmo, torna-se tão importante ouvir em profundidade o que pensam os estudantes, para compreender como os mitos operam nesse processo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa foi identificar as crenças recorrentes nos discursos de alunos angolanos, estudantes no Brasil, sobre o ensino de inglês, a fim de compreender o que eles pensam e o que sentem, assim como estreitar o entendimento dessa cultura diversa que se aproxima cada vez mais. Os participantes dessa pesquisa trazem algumas confirmações de crenças estabelecidas na sociedade brasileira, como, por exemplo sobre o falante nativo, sobre ir para o exterior ou estudar no Brasil, sobre sotaque e sobre a diferença da escola regular e do curso de idiomas.

As narrativas apontaram para crenças já sedimentadas ao sugerirem que as diferenças entre escola regular e cursos de idiomas são cruciais. Enquanto, de acordo com essa crença, os cursos são um lugar de aprendizado, a escola regular cumpre a profecia do fracasso. O curso de idiomas é visto como um investimento importante e, até mesmo, essencial na formação do sujeito, enquanto a escola regular, não serve para ensinar uma língua ou sobre ela. Entre aprender inglês no Brasil ou em Angola, ou ir para o exterior, aparece nas narrativas como sendo o único fator definitivo e a garantia de sucesso, pois o fato seria o diferencial na aquisição da fluência. Para os(as) entrevistados(as), as opiniões se dividiram em relação a ser ou não sinal de prestígio e orgulho o fato de o professor ser um falante nativo. Não houve, portanto, consenso sobre se os professores nativos são mais preparados para a tarefa de ensinar, assim como também não houve concordância sobre se o bom falante é aquele que não apresenta sotaque, seja africano ou de algum outro país.

Os termos trazidos nas perguntas se confirmam nas falas dos entrevistados, que entendem o falante nativo como um *expert*, a escola regular como um lugar de não aprendizado, o exterior como o lugar ideal e o sotaque como uma característica importante, mas não desejável.

O fato de esses jovens serem de origem africana e estarem morando, temporariamente, no Brasil, faz com que tenham que se confrontar com uma nova cultura, o que apresenta constantes possibilidades de construções identitárias. Um lugar privilegiado para essas construções identitárias são as narrativas em situações interacionais. É por meio da ação de se narrar para o outro e, ao mesmo tempo, negociar aspectos com esse parceiro interacional, que novos contornos identitários vão surgindo. Por isso, é importante que se diga que nenhuma identidade é fixa, rígida ou pré-discursiva. Pelo contrário, as identidades dependem dos discursos, das narrativas, o que evidencia seu caráter ambíguo, poroso e aberto a interferências. Nesse processo de (re)construção identitária, ouvir esses estudantes foi uma experiência gratificante e enriquecedora. Tanto eu quanto eles colocamos na mesa

determinados aspectos identitários e precisamos da ratificação do outro para que pudéssemos existir no discurso e na vida, como professora e como alunos.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **A norma culta** – língua e poder na sociedade brasileira. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas**. Pelotas: Linguagem & Ensino, v. 7, n. 1, 2004

_____. **Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês**. Pelotas: Linguagem & Ensino, v. 9, n.2, 2006.

_____. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas**. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 7, n. 2, 2007

BRAINE, George. **Non-native educators in English language teaching**. Routledge, 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 5 ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GODINHO, John D. **Once Upon a Time um Inglês...** A história, os truques e os tiques do idioma mais falado do planeta. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

LABOV, William; WALETZKY, Joshua. **Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience**. Journal of Narrative and Life History, v. 7, 1967.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

LIMA, Marília dos Santos; PIRES, Tássia L. S. **Narrativas e crenças de alunos universitários de língua inglesa: o processo de ensino-aprendizagem visto pelo olhar dos aprendizes**. Domínio de Linguagem. V.8, n.1, 2014.

MISHLER, Elliot. **Storylines: craftartists' narratives of identity**. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

MITCHEL, R. MYLES, F. MARSDEN, E. **Second language learning theories**. New York: Hodder Arnold, 2013.

OCHS, Elinor. CAPS, Lisa. **Living Narrative**. Creating lives in everyday storytelling. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

RAMPTON, M. B. H. **Displacing the 'native speaker'**: expertise, affiliation and inheritance. *ELT Journal*, volume 44/2, Oxford University Press, 1990.

SACKS, Harvey. **Lectures on Conversation**. Oxford: Blackwell Publishers, 1992

SCHIFFRIN, Deborah. **Narrative as self-portrait**: Sociolinguistic constructions of identity. *Language in Society*, v. 25, 1996.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, Pedro M. **Línguas adicionais (espanhol e inglês)**. Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, v. 1, 2009.

SPINASSÉ, Karen P. **Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil**. *Revista Contingentia*, vol. 1, 2006.

ZUIDEMA, Leah A.. **Myth education**: Rationale and strategies for teaching against linguistic prejudice. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. 48:8, 2005.

ANEXO A - ENTREVISTA COM LUCAS

ENTREVISTADORA: Que curso tu faz na Unisinos?

LUCAS: Engenharia eletrônica

ENTREVISTADORA: Quando é que tu começou o curso?

LUCAS: Comecei no semestre 2014/1

ENTREVISTADORA: Quando tu chegou no Brasil?

LUCAS: Humm, eu cheguei um semestre antes, cheguei em agosto de 2013, mas não deu pra fazer, pra começar porque já tavam com as aulas a decorrer então... ainda tive que esperar um semestre.

ENTREVISTADORA: Aconteceu isso com todos?

LUCAS: Com todos que chegaram comigo.

ENTREVISTADORA: Quantos chegaram contigo?

LUCAS: Vinte e um. Na real fizemos algumas cadeiras mas só são aquelas de humanas tipo...tipo... aquelas cadeiras das humanas.

ENTREVISTADORA: Aquelas que são iguais pra todos

LUCAS: uhum

ENTREVISTADORA: Quando é que tu começou o curso de inglês?

LUCAS: Bah! (risos) Inglês eu comecei... acho que no segundo semestre de 2014, é abril de 2014 né?

ENTREVISTADORA: E que nível tu tá?

LUCAS: Eu comecei no meio, intermediário I.

ENTREVISTADORA: Tá, e aí tu estudou, já tinha estudado inglês antes em Angola?

LUCAS: Uhum, já tinha estudado.

ENTREVISTADORA: Como é que era a aula lá? Quanto tempo tu estudou lá?

LUCAS: eu estudei, eu estudei inglês lá por... entre 2000...por.. estudei por um ano, por um ano.

ENTREVISTADORA: Era uma escola de idiomas ou era escola regular?

LUCAS: Uma escola de idiomas e também na minha escola tinha a disciplina de inglês mas não... era só uma vez por semana e não era... era só verbo *to be*, verbo *to do* essas coisas.

ENTREVISTADORA: Como é que era a sala de aula? Era que nem as nossas do Instituto?

LUCAS: Não, aqui são bem melhores. Aqui a qualidade é melhor.

ENTREVISTADORA: É? Mas como é que era lá?

LUCAS: Na minha escola....

ENTREVISTADORA: De inglês.

LUCAS: De inglês? Ah! Era uma escola um pouco mais simples do que aqui, mas dava pra aprender inglês também.

ENTREVISTADORA: Tinha um professor bom?

LUCAS: Tinha um professor bom e um deles já morou nos Estados Unidos e tal, e ela lecionava inglês.

ENTREVISTADORA: Ah legal. E tu gosta de estudar inglês?

LUCAS: Gosto.

ENTREVISTADORA: É? Tu sempre gostou ou..

LUCAS: Sempre gostei do inglês.

ENTREVISTADORA: É?

LUCAS: Não sei porque. (Risos)

ENTREVISTADORA: não sei porque (Risos), mas há quanto tempo tu estuda então na Unisinos, desde 2014?

LUCAS: No Instituto, 2014. Abril de 2014

ENTREVISTADORA: Quem são os professores de inglês.

LUCAS: Só foi a Ana e a Luciane

ENTREVISTADORA: Foram quatro semestres né, até agora?

LUCAS: Sim.

ENTREVISTADORA: Tá ficando mais difícil ou não?

LUCAS: Não, pra mim é tranquilo. O problema é que eu não estudo daí... (risos) daí vai chegar... chego na prova e fico sem saber algo, invento lá, e entrego...

ENTREVISTADORA: E que material que tu usava em Angola? Tu usava livro como a gente usa no Unilinguas?

LUCAS: Não. Em Angola eu usava um material impresso... é... É tipo uma cópia de um livro, eu acho, que a gente usava. A gente chamava de brochura, não sei como vocês chamam aqui. É brochura o certo?

ENTREVISTADORA: Aham, tipo uma apostila.

LUCAS: Apostila, pois é.

ENTREVISTADORA: E aqui tu usa livro didático?

LUCAS: Uhum

ENTREVISTADORA: E lá tinha também recursos assim que nem o projetor, o computador na sala.

LUCAS: Uhum tinha sim.

ENTREVISTADORA: O professor usava?

LUCAS: Em algumas salas tinham, em outras salas não tinham.

ENTREVISTADORA: Como é que é a tua turma de inglês? Me fala da tua turma.

LUCAS: É legal, é boa.

ENTREVISTADORA: Quantas pessoas tem?

LUCAS: nós somos... péra... nove... sete... calma... eu, Patrick, João, é... Juliana, tu sabe... quantos alunos são.

ENTREVISTADORA: Naiara

LUCAS: Naiara...

ENTREVISTADORA: Erica, Diana...

LUCAS: Erica, Diana... Somos quantos? Sete né? Então, sete.

ENTREVISTADORA: Eram nove.

LUCAS: Éramos nove, só que saíram Sergio e Marcelle e sobramos sete.

ENTREVISTADORA: E quando vocês chegaram aqui, como é que eles organizaram as turmas de inglês?

LUCAS: Fizemos uma prova do TOIEC, depois selecionaram o nível de cada um. Quem é.. quem é iniciante foi pra iniciante, quem é avançado foi pra avançado e quem é intermediário foi pra intermediário, ficamos assim em três grupos.

ENTREVISTADORA: Três grupos. Eram vinte e um alunos todos eles foram...

LUCAS: Mas a maior parte foi no iniciante.

ENTREVISTADORA: ta

LUCAS: Depois fomos alguns pro intermediário e depois o que sobrou, os pouco, foram quatro eu acho, pro avançado. Cinco, quatro

ENTREVISTADORA: Qual atividade que tu sempre mais gosta de fazer na aula de inglês.

LUCAS: Quando tem jogos.

ENTREVISTADORA: De competição?

LUCAS: Uhum

ENTREVISTADORA: De falar ou de escrever?

LUCAS: De falar, eu prefiro falar

ENTREVISTADORA: Fala muito em aula?

LUCAS: Falo, falo (risos) falo sim

ENTREVISTADORA: Fala sim

LUCAS: Falo um pouco

ENTREVISTADORA: Qual atividade que tu menos gosta na aula de inglês?

LUCAS: É ler. Quando mandam ler uma história e tal, não gosto

ENTREVISTADORA: Não gosta de ler?

LUCAS: Não.

ENTREVISTADORA: Tu lê muito em casa?

LUCAS: Não. Na real não gosto de ler.

ENTREVISTADORA: O que tu acha mais difícil no inglês?

LUCAS: O que eu acho mais difícil? Hummm deixa eu pensar aí, ouvir, entender músicas do Eminem (risos)

ENTREVISTADORA: (risos)

LUCAS: no Instituto eu acho difícil. É ler

ENTREVISTADORA: É? Mas, mas por quê?

LUCAS: Não que eu ache difícil é que eu sinto preguiça.

ENTREVISTADORA: Ah! E o que tu acha mais fácil fazer na de inglês?

LUCAS: Falar quando tem jogos, essas coisas, eu acho mais legal.

ENTREVISTADORA: E tu faz tema de casa?

LUCAS: sim (risos).

ENTREVISTADORA: (risos) Eu não sou mais tua professora!

LUCAS: Não, não faço. Preciso.... agora vou começar a fazer.

ENTREVISTADORA: Ah é, e quando é que vai ser tua aula de inglês, tu já sabe?

LUCAS: Vai ser agora na segunda de manhã, eles mandaram, enviaram e-mail dizendo que nós vamos ter aula na segunda de manhã.

ENTREVISTADORA: Ah que bom! Então agora tu já sabe, vai vir pra uma turma, numa turma regular é isso?

LUCAS: Não. Vai continuar sendo uma turma especial porque nós não tivemos, nossos horários não compatiam com as turmas regulares e tal.

ENTREVISTADORA: Entendi. Então tá. Tu sabe me dizer o que que significa fluência?

LUCAS: Sim

ENTREVISTADORA: O que que é fluência?

LUCAS: Fluência é falar fluentemente a língua, falar com facilidade, quase como os nativos falam né?

ENTREVISTADORA: E tu acha que tu é fluente?

LUCAS: Não, falta um pouco. Eu sou mais fluente quando eu to falando com alguém que sabe. Agora quando é com alguém que não sabe, aí eu também... meio que fico... fico travando, mas se alguém, principalmente quando é o nativos, aí fica bem mais fácil pra mim.

ENTREVISTADORA: E O que tu precisa fazer pra ficar fluente então?

LUCAS: Praticar. Eu tenho que conversar bastante e ler também né as vezes, só que eu não leio.

ENTREVISTADORA: Quanto tempo uma pessoa leva pra ficar fluente?

LUCAS: Eu acho que isso depende né? Depende principalmente de onde a pessoa vive, se vive num país de expressão inglesa é bem mais fácil, em um ano ele consegue.

ENTREVISTADORA: uhum

LUCAS: Pra ficar fluente, eu acho.

ENTREVISTADORA: É? Lá em Angola, tu acha que as pessoas estudando lá, conseguem ficar fluente?

LUCAS: Não, é difícil. Isso porque é preciso praticar então... só se forem pra África do Sul como muitos fazem daí é mais fácil.

ENTREVISTADORA: Mais fácil? E tu pretende ir para algum país que fala língua inglesa?

LUCAS: Sim, pros Estados Unidos.

ENTREVISTADORA: Mas tu diz que tem bastante fluência, mas tu não pratica num país de língua né, tu aprende inglês no Brasil...

LUCAS: É. Eu tenho alguns amigos americanos aqui também, daí quando a gente conversa, a gente sempre conversa em inglês, aí é mais fácil.

ENTREVISTADORA: Ah e a *teacher* também né?

LUCAS: É pois é! (risos)

ENTREVISTADORA: O que é sotaque?

LUCAS: É sotaque (risos)

ENTREVISTADORA: Tu tem sotaque?

LUCAS: Não, olha que não. Eu falo inglês normal, pelo menos é isso que as pessoas dizem. Que não parece... que meu inglês não é inglês africano.

ENTREVISTADORA: Tu não tem o sotaque africano. E tu acha que para ser um bom falante não pode ter sotaque?

LUCAS: Não. Acho que não necessariamente, isso depende de onde a pessoa aprendeu. De onde a pessoa é.

ENTREVISTADORA: Com certeza. E porque que tu acha que tu estuda inglês? Qual é o motivo de tu estudar inglês?

LUCAS: É por causa do profissionalismo. Vai ser preciso no mundo profissional que tenha inglês.

ENTREVISTADORA: Vocês são obrigados a estudar?

LUCAS: Uhum somos obrigados, por mais que não queira temos que estudar inglês.

ENTREVISTADORA: Por mais que saibam?

LUCAS: Por mais que saibam.

ENTREVISTADORA: Tem que estudar?

LUCAS: Uhum.

ENTREVISTADORA: Mas em Angola tu não era obrigado?

LUCAS: Não, em Angola eu estudava porque eu sempre gostei, porque a maioria dos meus amigos falam, então eu também queria falar.

ANEXO B - ENTREVISTA COM JULIANA

ENTREVISTADORA: Tu estudou inglês em Angola?

JULIANA: estudei, mas estudei na escola só assim, desde a sétima classe que acho que é equivalente a sétima série aqui, nós vemos inglês mas é o básico assim, o mínimo.

ENTREVISTADORA: Mas tu não fez aula antes de vir pra cá? Como que tu entrou no intermediário?

JULIANA: ah é porque eu na verdade pesquisava muito, eu ouvia muita musica aí depois eu i lá procurava a letra em inglês, tentava traduzir as coisas

ENTREVISTADORA: Entendi. Como é que eram as salas de aula lá em Angola?

JULIANA: É uma sala de até quarenta alunos.

ENTREVISTADORA: E tinha os mesmos recursos que a gente trabalhava aqui?

JULIANA: Humm não. Recursos pra trabalhar no inglês?

ENTREVISTADORA: Uhum.

JULIANA: Não! Era um... acho que a gente nem usava livro de inglês na aula, não sei, já não lembro. Mas é né a gente fazia... não fazíamos no computador, não tínhamos esse recurso, era só lá um livro, consultávamos alguma coisa no livro e...

ENTREVISTADORA: E tu gostava de estudar inglês lá?

JULIANA: Sim.

ENTREVISTADORA: E aqui, como foi quando tu veio pra cá?

JULIANA: Aqui... O curso de inglês? Aqui é um pouquinho diferente, acho que o principal assim... Eu nunca fiz curso de inglês lá em Angola, mas eles fazem aula de segunda à sexta-feira, fazem de segunda a sexta-feira, então essa é a principal diferença que tem o curso de inglês lá em Angola e o curso de inglês aqui.

ENTREVISTADORA: Todos os dias?

JULIANA: Todos os dias, e lá as pessoas terminam o curso de inglês em um ano, no máximo um ano e meio.

ENTREVISTADORA: E falam bem?

JULIANA: E falam bem.

ENTREVISTADORA: E quanto tempo tu estuda inglês aqui na Unisinos?

JULIANA: Dois anos. Dois anos, né? (risos) 2014, 2015, sim esse é o quinto semestre já, que eu vou começar.

ENTREVISTADORA: É... Vocês usam o livro ainda em aula né? O mesmo livro?

JULIANA: Sim

ENTREVISTADORA: Como é que foi organizada a turma de vocês? Quantos alunos, como é que foi dividido o grupo?

JULIANA: O grupo foi dividido depois do *TOIEC* né, nós tivemos uma entrevista também, e daí eles colocaram sete pessoas que tinham mais ou menos o mesmo nível entre básico quatro entre intermediário dois e ficamos numa turma de intermediário um.

ENTREVISTADORA: Como era pra ti o inglês, era fácil ou era difícil?

JULIANA: Era fácil

ENTREVISTADORA: Qual a atividade que tu mais gostava na aula de inglês ou que tu mais gosta ainda?

JULIANA: não sei

ENTREVISTADORA: Que tu menos gosta?

JULIANA: ah, não tem assim alguma coisa que eu goste menos ou que eu goste mais, né

ENTREVISTADORA: Por exemplo, ler, escrever, assistir filme, escutar musica...

JULIANA: ah eu acho que assistir filme e música é bem interessante, ai a gente pratica o *Listening* muito e... acho que é isso aí.

ENTREVISTADORA: E quais atividades tu achava mais difícil?

JULIANA: difícil... ah eu acho que essa também, por exemplo, quando a professora coloca um filme sem legenda... aí é um pouquinho difícil (risos)

ENTREVISTADORA: (risos) é bem difícil. Tá. Tu sabe o que é fluência?

JULIANA: Fluência... não sei se meu conceito está muito certo, mas eu acho que é quando tu consegue falar assim, entender as pessoas sem ter muita dificuldade.

ENTREVISTADORA: E tu é fluente?

JULIANA: Eu acho que não.

ENTREVISTADORA: Porque não?

JULIANA: Porque primeiro é que eu demoro muito pra... pra entender, não! Até entendo o que as pessoas estão a falar, mas daí pra eu formar a frase, depois dar uma resposta é um pouquinho demorado.

ENTREVISTADORA: Uhum. E quanto tempo é necessário assim, pra uma pessoa estudar e ficar fluente?

JULIANA: Não sei. Cinco anos?

ENTREVISTADORA: Cinco anos, então tu está quase lá, está na metade do tempo. Tu está chegando...

JULIANA: (risos)

ENTREVISTADORA: Tem que estudar muito para ser fluente, o que mais tem que fazer?

JULIANA: Tem que estudar muito, eu acho que tem que praticar a conversação. Acho que pra mim é isso que está faltando

ENTREVISTADORA: O que é sotaque?

JULIANA: Sotaque? O que é sotaque? (risos)

ENTREVISTADORA: Tu sabe o que é sotaque?

JULIANA: Não sei como explicar.

ENTREVISTADORA: Tu acha que tu tem sotaque quando tu fala inglês?

JULIANA: Não sei.

ENTREVISTADORA: Tem alguém que tenha sotaque que tu conhece?

JULIANA: Não sei, de repente as pessoas que aprendem inglês na África do Sul, ou os de lá eles têm o sotaque assim mais carregado.

ENTREVISTADORA: Já viu um Nigeriano falar?

JULIANA: Não pessoalmente, só assim em filmes, músicas...

ENTREVISTADORA: Tu acha que pra uma pessoa ser um bom falante, pra ela falar bem inglês, ela pode ter sotaque?

JULIANA: pode.

ENTREVISTADORA: E porque tu estuda inglês?

JULIANA: Porque a gente estuda inglês? Por que a gente precisa pra trabalho.

ENTREVISTADORA: Por que é obrigado. Por que a empresa manda.

JULIANA: Por que é obrigado. Não, mas eu gosto também.

ENTREVISTADORA: Mas porque a empresa manda vocês estudarem?

JULIANA: Por causa do mercado né, do mercado de trabalho. A empresa que nos trouxe pra cá é uma petrolífera, então eles tem muitos contratos assim com outros países, outras empresas.

ENTREVISTADORA: Qual é o curso que tu está fazendo?

JULIANA: Engenharia de Energia.

ENTREVISTADORA: E nessa área tu vai precisar falar inglês?

JULIANA: Bastante. Eu já tive matérias, tive trabalhos já que a bibliografia era toda em inglês.

ENTREVISTADORA: E como é que foi?

JULIANA: Foi difícil, (risos) foi difícil, foi muito difícil pra fazer o trabalho.

ENTREVISTADORA: Mas conseguiu? E a apresentação foi em Português?

JULIANA: Foi em Português.

ENTREVISTADORA: Menos mal (risos)

ENTREVISTADORA: E do que tu sente falta aqui no Brasil, lá da Angola?

JULIANA: A minha casa.

ENTREVISTADORA: E tem alguma comida que faz falta ou alguma coisa da cultura que faz falta?

JULIANA: Não, nem tanto.

ENTREVISTADORA: O que o Brasil tem de bom então?

JULIANA: O Brasil e a Angola não são países muito diferentes. Eu acho que aqui a gente tem muita facilidade no transporte público, sei que aqui as pessoas reclamam muito mas lá em Angola é pior (risos), então acho que a facilidade de me transportar aqui é o que me agrada, no mais não tem muita diferença.

ENTREVISTADORA: Tu já viajou para o exterior?

JULIANA: Não.

ENTREVISTADORA: Pra um país de língua inglesa?

JULIANA: Não.

ENTREVISTADORA: Tu falou com pessoas de língua inglesa?

JULIANA: Já.

ENTREVISTADORA: E como foi?

JULIANA: Foi um pouquinho difícil, primeiro porque eu senti que eles falavam muito rápido, e daí não dava, só conseguia ler se eles escrevessem alguma coisa, agora falar tinham que repetir umas três, quatro vezes até..

ENTREVISTADORA: E tu gostaria de ir pro Exterior estudar inglês?

JULIANA: Sim

ENTREVISTADORA: Ia ser melhor do que estudar no Brasil?

JULIANA: Sim

ENTREVISTADORA: Tu acha que um professor nativo seria melhor do que um professor aqui do Brasil?

JULIANA: Não.

ANEXO C - ENTREVISTA COM MARCELE

ENTREVISTADORA: Tu estudou inglês em Angola antes de vir para o Brasil?

MARCELE: Sim

ENTREVISTADORA: Onde?

MARCELE: Nas aulas da escola, fazia parte de uma das disciplinas que eu tinha.

ENTREVISTADORA: Quantas horas por semana?

MARCELE: Era acho 3 horas por semana

ENTREVISTADORA: Como eram as salas de aula?

MARCELE: Normal, eu acho.

ENTREVISTADORA: Como era o professor? Tu gostava?

MARCELE: Sim

ENTREVISTADORA: Tu gosta de estudar inglês?

MARCELE: Sim

ENTREVISTADORA: Há quanto tempo tu estuda inglês na Unisinos?

MARCELE: Dois anos e pouco.

ENTREVISTADORA: Tu vai continuar usando livro didático?

MARCELE: Sim

ENTREVISTADORA: Como foi organizada a turma de vocês quando vocês chegaram aqui no Brasil.

MARCELE: A gente fez um *TOIEC* e depois tivemos uma entrevista e aí nos dividiram consoante o nível.

ENTREVISTADORA: O *TOIEC* foi muito difícil?

MARCELE: Sim

ENTREVISTADORA: Quantos alunos vieram pra cá no teu grupo?

MARCELE: Vinte e um.

ENTREVISTADORA: Qual atividade de Inglês que tu mais gosta na aula?

MARCELE: Na verdade eu gosto de tudo um pouco, mas eu gosto mais quando é *Listening*, acho que eu tenho uma habilidade, e agora estou aprendendo um pouco a gostar de escrita também.

ENTREVISTADORA: Humm muito bem. Quais atividades tu menos gosta?

MARCELE: Acho que ler muito.

ENTREVISTADORA: Tu lê muito em casa, outras coisas ou não?

MARCELE: Outras coisas (risos)

ENTREVISTADORA: O que tu acha sempre mais difícil na aula de inglês?

MARCELE: Eu acho mais difícil o *Listening*

ENTREVISTADORA: E o mais fácil?

MARCELE: Conversação

ENTREVISTADORA: O que é fluência?

MARCELE: É habilidade de desenvolver algo normalmente

ENTREVISTADORA: E tu é fluente em inglês?

MARCELE: Não

ENTREVISTADORA: Porque não?

MARCELE: Por que não é algo que eu tenho no dia a dia, eu uso ocasionalmente.

ENTREVISTADORA: E o que uma pessoa precisa fazer para ficar fluente em inglês?

MARCELE: Eu acho que tem que ter isso como um cotidiano, a princípio.

ENTREVISTADORA: Tu acha que uma pessoa pode ficar fluente estudando aqui no curso?

MARCELE: Acredito que sim, mas acho que não vai depender só do curso, vai depender também do desempenho do aluno, tendo em conta que no nosso caso que era só uma aula por semana, então é complicado. Eu já acho que o inglês...eu digo que o inglês já não sai da sala, porque a gente só falava aqui e voltava a falar uma semana depois e já um outro assunto. Lá em Angola, eu tinha aula mais de uma vez por semana.

ENTREVISTADORA: Sim, mas aqui no Brasil sempre vai ser assim, ou em Angola, tu vai falar inglês só dentro da sala de aula?

MARCELE: Infelizmente sim.

ENTREVISTADORA: Não tem muita opção. Quanto tempo tu acha que precisa para um aluno ficar fluente, pra uma pessoa ficar fluente em uma língua?

MARCELE: Isso num país de expressão inglesa?

ENTREVISTADORA: Não sei. Tu acha que tem diferença?

MARCELE: Eu acho que sim. Eu acho que sim, por que quando nós... Eu acho né, quando alguém é sujeito a um meio que só fala inglês, ela obrigatoriamente torna-se, talvez não muito bom, mas torna-se porque é uma necessidade, tendo em conta que se não falar o que eles falam ninguém vai perceber, então acho que é mais facilidade alguém se tornar fluente num meio em que tenha o inglês como uma língua oficial.

ENTREVISTADORA: Então aqui seria mais lento o processo? Demoraria mais?

MARCELE: Sim

ENTREVISTADORA: O que é sotaque?

MARCELE: Bah! (risos)

ENTREVISTADORA: isso é gaúcho! Esse sotaque angolano falando Bah!

MARCELE: Eu não sei descrever na verdade.

ENTREVISTADORA: Mas tu tem sotaque?

MARCELE: Pra inglês?

ENTREVISTADORA: Aham

MARCELE: Acho que não.

ENTREVISTADORA: Um bom falante, uma pessoa que sabe falar bem inglês, pode ter sotaque?

MARCELE: Pode.

ENTREVISTADORA: E porque tu estuda inglês?

MARCELE: Por N motivos.

ENTREVISTADORA: Quais?

MARCELE: Primeiro porque eu acho bonito, acho uma língua bonita. Segundo, por que é necessário.

ENTREVISTADORA: Porque é necessário?

MARCELE: Por que atualmente é um dos critérios pré-requisitos para alguém que está fazendo a formação que eu faço.

ENTREVISTADORA: Que é?

MARCELE: Engenharia de Eletrônica. Então já desde... Isso nem tanto no emprego mas desde o momento que eu já entrei em contato direito com meu curso, eu preciso saber falar inglês, por que as maquinas são em inglês, então é muito de ferramentas inglesa.

ENTREVISTADORA: Mas no momento agora, tu estuda porque a empresa também obriga vocês a estudarem?

MARCELE: Sim, sim.

ENTREVISTADORA: Se tu pudesse escolher, tu não estaria estudando inglês ou tu estaria estudando inglês?

MARCELE: Eu acho que estaria, eu acho que estaria, mas... acho que mais vezes por semana se eu pudesse também, ou fazendo sei lá... um intensivo.