

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO**

DANIELE SUSANA PETRY

**‘INGLÊS PARA O FUTURO’: REFLEXÕES SOBRE INVESTIMENTOS DE
APRENDIZES E DE SEUS FAMILIARES NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
INGLESA**

**São Leopoldo
2023**

DANIELE SUSANA PETRY

**‘INGLÊS PARA O FUTURO’: REFLEXÕES SOBRE INVESTIMENTOS DE
APRENDIZES E DE SEUS FAMILIARES NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
INGLESA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza

**São Leopoldo
2023**

P498i Petry, Daniele Susana.
'Inglês para o futuro' : reflexões sobre investimentos de aprendizes e de seus familiares na aprendizagem de língua inglesa / Daniele Susana Petry. – 2023.
97 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2023.
“Orientadora: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza.”

1. Aprendizagem de língua inglesa. 2. Aprendizes adolescentes. 3. Curso livre de inglês. 4. Investimento.
I. Título.

CDU 801

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

DANIELE SUSANA PETRY

**'INGLÊS PARA O FUTURO': REFLEXÕES SOBRE
INVESTIMENTOS DE APRENDIZES E SEUS FAMILIARES NA
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADA EM 24 DE FEVEREIRO DE 2023.

BANCA EXAMINADORA

**PROFA. DRA. CHRISTINE SIQUEIRA NICOLAIDES - UFRJ
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. MÁRCIA DE OLIVEIRA DEL CORONA - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

ORIENTADORA



PROFA. DRA. CÁTIA DE AZEVEDO FRONZA - UNISINOS

Dedico este trabalho aos meus pais que sempre me apoiaram nessa jornada em busca de conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família, em especial à minha mãe e ao meu pai, por acreditarem em mim e sempre me incentivarem a estudar. Em especial, agradeço ao meu noivo, Felipe, que esteve sempre presente e ajudou em tudo, e compreendeu os momentos em que tive que me ausentar para escrever.

Agradeço aos(às) bons(boas) colegas e professore(as) do PPG em Linguística Aplicada da Unisinos, com os(as) quais muito conhecimento foi compartilhado ao longo desses dois anos. Agradeço também aos grupos de pesquisa FALESCBRAS e NUVYLA, nos quais tive o prazer de ter participado e de ter conhecido pesquisas e pessoas inspiradoras.

Agradeço especialmente à professora Cátia, minha orientadora que me deu muito suporte para chegar até aqui e concluir minha pesquisa. Você foi fonte de muita inspiração e admiração pela profissional e pessoa que você é, sempre muito sensível e comprometida com cada um dos seus orientandos.

Agradeço à professora Christine que, em um primeiro momento, foi minha orientadora e me ajudou a levantar o propósito dessa pesquisa. E agradeço agora, mais uma vez, juntamente com a professora Márcia, por aceitar ser minha banca, e cuidadosamente olharem para esse trabalho e enriquecê-lo.

Agradeço também à Bolsa de Estudos concedida pelo Fundo Pe. Theobaldo Frantz, que tornou possível o meu ingresso no Mestrado.

Agradeço à escola que aceitou receber essa pesquisa e a cada um(a) dos(as) participantes que voluntariamente contribuiu para sua conclusão.

Sobretudo, agradeço a Deus, por ter me dado força e saúde o tempo todo.

“Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.” (FREIRE, 2001)

RESUMO

A presente dissertação tem foco no aprendiz de língua inglesa como língua adicional. Com base na geração de narrativas orais e multimodais (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014) de aprendizes adolescentes e seus responsáveis, o objetivo desta pesquisa é compreender o que lhes impulsiona a buscar e investir em um curso livre de inglês. Entre os conceitos em foco, faz-se menção ao que se entende como língua franca, língua estrangeira e língua adicional, com base em Jordão (2014) e Ramos (2021), e em como esses termos aparecem nos documentos que definem as aprendizagens escolares essenciais (BRASIL, 2018; RIO GRANDE DO SUL, 2009; RIO GRANDE DO SUL, 2018). Em seguida, o foco incide sobre um dos estudos que versa sobre motivação para aprender uma língua adicional (DÖRNYEI, 1998). Entre outras reflexões, enfatiza-se também a noção de investimento, proposta inicialmente por Bourdieu (1986), ampliada por Norton Peirce (1995) e Norton (2000). Participaram da pesquisa quatro aprendizes adolescentes matriculadas em um curso livre de inglês e seus respectivos responsáveis. Os dados foram gerados com base nas respostas dos adolescentes a um questionário sobre o qual se manifestaram sobre seu contexto escolar e seu contato com a língua inglesa. Em seguida, cada aprendiz participou de uma entrevista semiestruturada, a partir da qual se obtiveram narrativas sobre o inglês em suas vidas, suas expectativas e percepções sobre a aprendizagem da língua inglesa na escola regular e no curso de inglês. Houve ainda entrevistas com os responsáveis por essas adolescentes, os quais também indicaram suas percepções quanto à língua inglesa para suas filhas, complementando os dados em foco. Os resultados indicam que há um investimento econômico e emocional da parte das aprendizes e de seus responsáveis em relação ao futuro das jovens. Em adição a isso, os contextos social e familiar parecem se relacionar com o investimento feito, indicando expectativas em relação ao aprendizado da língua no curso e na escola regular, como também no que esse aprendizado pode proporcionar.

Palavras-chave: Aprendizagem de Língua Inglesa; Aprendizes adolescentes; Curso livre de inglês; Investimento.

ABSTRACT

The present research focuses on the English language learner as an additional language. Based on the generation of oral and multimodal narratives (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014) of adolescent learners and their guardians, this research aims to understand what drives them to seek and invest in an English course at a private language school. Among the concepts in focus, a mention is made to what is understood as *lingua franca*, foreign language and additional language, based on Jordão (2014) and Ramos (2021), and how these terms appear in the documents that define the essential school learning (BRASIL, 2018; RIO GRANDE DO SUL, 2009; RIO GRANDE DO SUL, 2018). Then, the focus is on one of the studies that deals with motivation to learn an additional language (DÖRNYEI, 1998). Among other reflections, emphasis is also placed on the notion of investment, initially proposed by Bourdieu (1986), expanded by Norton Peirce (1995) and Norton (2000). Four teenage learners enrolled in an English course at a private language school and their respective guardians participated in the research. Data were generated based on the adolescents' responses to a questionnaire in which they manifested themselves about their school context and their contact with the English language. Then, each learner participated in a semi-structured interview, from which narratives about English in their lives, their expectations and perceptions about English language learning in regular schools and in the English course were obtained. There were also interviews with the adolescents' guardians, who also indicated their perceptions to the English language for their daughters, complementing the data in focus. The results indicate that there is an economic and emotional investment by the learners and their guardians in relation to the girls' future. In addition, the social and family contexts seem to be related to the investment made, indicating expectations regarding language learning in the course and in regular school, as well as what this learning can provide.

Keywords: English Language Learning; Adolescent Learners; Private Language School; Investment.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados dos participantes da pesquisa	45
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Narrativa multimodal de Elis	58
Figura 2 – Narrativa multimodal de Raíssa	59

LISTA DE SIGLAS

- ILA – Inglês como Língua Adicional
- ILE – Inglês como Língua Estrangeira
- ILF – Inglês como Língua Franca
- LA – Língua Adicional
- LE – Língua Estrangeira

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1 Inglês como língua franca	18
2.1.1 Considerações sobre inglês como Língua Adicional e Língua Estrangeira	21
2.2 O papel da motivação no aprendizado de Língua Inglesa	24
2.3 A noção de “Investimento” na teoria de Bourdieu.....	29
2.4 Investimento: um olhar através da Linguística Aplicada	33
3 METODOLOGIA	44
3.1 Contexto da pesquisa	44
3.2 Participantes da pesquisa	44
3.3 Instrumentos de pesquisa	47
3.4 Considerações Éticas	49
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	51
4.1 Por que e para que aprender inglês?.....	51
4.2 Relação entre contexto social e interesses pela língua inglesa	60
4.3 Percepções e expectativas dos aprendizes e de suas famílias em relação ao inglês na escola regular	64
4.4 Expectativas dos aprendizes e de suas famílias em relação ao curso de inglês	74
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PRÉVIO	90
APÊNDICE B – ENTREVISTA COM ADOLESCENTES	91
APÊNDICE C – PROPOSTA DA NARRATIVA MULTIMODAL	92
APÊNDICE D – ENTREVISTA COM PAIS	93
ANEXOS	94

1 INTRODUÇÃO

A temática do inglês como língua franca tem levantado diferentes reflexões sobre a o lugar que essa ocupa na sociedade e como nós nos posicionamos em relação a ela. Jenkins (2018) aponta que, embora outras línguas já tenham recebido o título de língua franca, nenhuma teve tamanha expansão como o inglês tem atualmente. Essa língua passou a ser vista muito mais do que apenas uma língua estrangeira a ser aprendida, uma vez que está presente nas mais diversas situações que envolvem a comunicação a nível intercultural e em contextos multilíngues.

Dentro do vasto campo de possibilidades que a Linguística Aplicada oferece em termos de pesquisa, uma das possíveis formas de olhar para a língua inglesa é em relação aos esforços mobilizados pelos aprendizes diante do desejo de dominar essa língua. Este é justamente o olhar que essa pesquisa assume, voltando-se para o tempo de dedicação e exposição à língua, como os recursos econômicos e próprio tempo investidos não apenas pelo aprendiz, mas também pela família. Todos esses esforços direcionados em busca pelo desenvolvimento da língua-alvo são considerados nesta pesquisa como investimentos.

Investimento é um conceito amplamente discutido por Pierre Bourdieu, inserindo-o no campo da aprendizagem escolar. Bourdieu (1986) vai além do que defendiam os economistas de sua época, que relacionavam o bom desenvolvimento do aprendiz com base em suas aptidões físicas. O sociólogo estava muito mais voltado para as relações de poder e aos aspectos sociais da aprendizagem que perpassam também os aspectos econômico e cultural. Ele acreditava que o desenvolvimento estava associado principalmente ao comprometimento do aprendiz e ao contexto social em que ele se encontra.

Na mesma linha de pensamento, Norton Peirce (1995), ao criticar as teorias sobre motivação que marcaram os anos 90, defende a ideia de que não basta apenas o aprendiz estar motivado; ele precisa investir na sua aprendizagem para assim obter algum êxito. Norton (1995) preza, sobretudo, por uma abordagem que leve em consideração a relação entre o aprendiz da língua e o mundo social, o seu contexto de aprendizagem. Nesse sentido, ela acredita que a motivação pode até ter o potencial de interferir na aprendizagem, mas é a noção de investimento que coloca o aprendiz em ação no mundo social.

O foco dessa pesquisa, como já aqui mencionado, está voltado para jovens que buscam investir em suas aprendizagens de língua para além do contexto escolar regular. Esses investimentos, de certa forma, partem de crenças de aprendizes e seus responsáveis. Barcelos (2004, 2007) afirma que, dentre as crenças que perpassam o aprendizado da língua inglesa, destacam-se duas: *“É preciso ir para o exterior para se aprender inglês. Não se aprende inglês no curso de Letras ou na escola pública, mas nos cursinhos”* (BARCELOS, 2007, p. 112). Este estudo não pretende se aprofundar no campo teórico a respeito de crenças, mas é preciso dizer que são crenças como essas que criam não só no aluno, mas na sociedade, um descrédito em relação ao ensino do inglês na escola regular e, por vezes, levam o aprendiz de língua inglesa a buscar outras oportunidades para desenvolver sua aprendizagem. Somado a isso, nós, professores, ainda lidamos com casos de alunos que se sentem muito motivados a aprender o idioma, mas não encontram o espaço que gostariam para desenvolver o aprendizado na escola por não se sentirem confortáveis com o ambiente e com medo de serem ridicularizados. São fatos como esses que enxergo no meu dia a dia, como professora de Curso Livre de Inglês. Cada vez mais recebemos alunos e famílias descontentes com o aprendizado na escola regular e veem no curso uma possibilidade de conquistar o objetivo de aprender inglês.

Sou professora formada em Letras - Português e Inglês pela Universidade de Passo Fundo, localizada no interior do estado do Rio Grande do Sul há aproximadamente três anos. Ainda antes de concluir a graduação, tive diferentes experiências com o ensino e aprendizagem de línguas. Meu primeiro contato com o ensino de língua inglesa foi com o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), quando pude presenciar propostas inovadoras de ensino para a educação básica. No entanto, meu maior contato com o ensino de língua inglesa sempre foi nas escolas particulares, representadas, em sua maioria, por crianças com boas condições econômicas e muitas vivências culturais. Por dois anos trabalhei como professora de Inglês do Ensino Fundamental I e faz três anos que sou professora de um curso Livre de Inglês. Sempre me surpreendeu o grande número de crianças que, mesmo em escolas de prestígio e tendo o inglês como componente curricular, procuravam cursos de língua inglesa. Foi este o meu interesse no mestrado: desenvolver uma pesquisa que me levasse a entender por que isso acontecia, ao mesmo tempo em que eu pudesse refletir sobre as crenças em relação

ao aprendizado do inglês nas escolas regulares e quais as expectativas das famílias em relação aos cursos livres de Inglês.

Portanto, nessa pesquisa, partindo da noção de investimento, persigo a pergunta: a que se deve esse investimento de recursos simbólicos e materiais por parte do aprendiz, e, muitas vezes, de sua família, para aprender uma língua adicional? Muitas e diferentes podem ser as razões que os levam a investir ou não no aprendizado da língua inglesa. Por isso, a partir de entrevistas narrativas orais e multimodais (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014), esta pesquisa pretende investigar e dar voz ao aprendiz de língua inglesa para o que explícita e implicitamente esses participantes podem revelar sobre seus interesses pelo idioma. Além disso, esse estudo pretende explorar o que pensam os familiares responsáveis por esses aprendizes sobre a relevância de aprender o inglês, e de que forma isso pode vir a interferir no seu desejo particular.

Esta pesquisa parte, portanto, do objetivo principal de compreender quais são as razões e interesses do aprendiz de língua inglesa e seus responsáveis para investir na aprendizagem da língua fora do contexto escolar. Além disso, outros objetivos mais específicos também fazem parte dessa pesquisa, como:

- a) Compreender o ponto de vista dos aprendizes a respeito da importância e dos motivos que o levam a estudar inglês;
- b) Verificar o contexto social em que esses aprendizes se encontram e como isso pode estar relacionado a suas motivações;
- c) Analisar como aprendizes de língua inglesa, oriundos tanto do contexto privado quanto público, expressam suas motivações e interesses pela língua-alvo¹ e que relações o contexto escolar pode ter com seus investimentos;
- d) Compreender quais são as percepções e expectativas dos aprendizes e de suas famílias em relação ao inglês na escola regular e no curso livre.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro, apresento as considerações iniciais, relatando os objetivos e as justificativas da pesquisa. No segundo capítulo, apresento o referencial teórico que serviu como base para este estudo, apresentando pesquisas e autores que se debruçaram sobre o assunto. O referencial teórico se encontra dividido em quatro partes. Na seção 2.1, faço considerações sobre inglês como Língua Franca, Língua Adicional e Língua

¹ Entende-se língua alvo como a língua que se deseja aprender.

Estrangeira e justifico minha escolha pelo termo Língua Adicional. Na seção 2.2, retomo alguns estudos sobre motivação no aprendizado de língua inglesa para, então, nas seções 2.3 e 2.4, falar sobre a noção de investimento. No terceiro capítulo, detalho a metodologia utilizada para a geração de dados, falando sobre os instrumentos utilizados, o contexto da pesquisa e os participantes. No capítulo 4, apresento a análise e discussão dos dados gerados. Nas considerações finais, levanto alguns questionamentos possibilitados no percurso desta pesquisa. Entendo que, por meio do estudo desenvolvido e da forma como ele se apresenta, concretiza-se mais uma oportunidade de diálogo entre docentes, pesquisadores e interessados pelo contexto do ensino de Língua Inglesa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O referencial teórico se apresenta em três partes. Na primeira parte, justifico a utilização do termo língua adicional para este estudo, trazendo também algumas considerações sobre o inglês como língua franca e língua estrangeira. Na segunda parte, trago colocações sobre o que dizem alguns estudos sobre motivações na aprendizagem de língua inglesa, seguindo a perspectiva de Dörnyei (1998). Por fim, apresento a noção de investimento (BOURDIEU, 1986; NORTON PEIRCE, 1995; NORTON, 2000) e porque se tornou importante falar dessa noção no campo de aprendizagem de línguas.

2.1 Inglês como língua franca

O tema inglês como língua franca vem sendo cada vez mais abordado em pesquisas e discussões a respeito da língua inglesa no mundo da educação, dos negócios e da comunicação em geral. Jenkins *et al.* (2018) reúnem diversos capítulos em que pesquisadores(as) da área apresentam suas visões, teorias e conceitos sobre o assunto.

Pesquisadores como Crystal (2003)² e Jenkins (2018) apontam para uma importância muito maior do inglês enquanto língua franca em comparação com as outras línguas francas que já existiram. Segundo os referidos autores, por mais que outras línguas já tenham tido a função de línguas francas ao longo dos séculos, tais como o latim, grego, espanhol e outras que ainda continuam a fazê-lo, nenhuma teve proporção tão grande como agora o inglês.

Apesar de muitas pessoas falarem inglês, “a razão de uma língua se tornar uma língua global pouco tem a ver com o número de pessoas que a falam. Isso está muito mais relacionado a quem são esses falantes”³⁴ (CRYSTAL, 2003, p. 7). Um dos motivos principais que atribui a uma língua o título de língua franca, segundo Crystal (2003), é o poder político e militar de seu povo. No caso do inglês, boa parte

² Crystal (2003) não utiliza o termo “Língua Franca”, mas a forma como utiliza o termo “Língua Global” me leva a entender que o termo tem o mesmo significado que utilizo como Língua Franca.

³ Tradução nossa do trecho original: “Why a language becomes a global language has little to do with the number of people who speak it. It is much more to do with who those speakers are” (CRYSTAL, 1997 p. 7).

⁴ As traduções presentes no trabalho são livres e de responsabilidade da autora do estudo.

dessas razões se deve às explorações coloniais do século XIX que fizeram a língua se espalhar pelos diferentes continentes da Terra. No entanto, segundo o pesquisador, há duas respostas quando a pergunta é “por que o inglês?”. Além do fator geopolítico que remete ao século XIX, ainda há o fator sociocultural. Esse segundo fator é o que explica a permanência desse idioma. Segundo Crystal (2003), isso se deve à dependência do inglês para o bem-estar econômico e social da população, que se reflete não só na vida política e dos negócios, mas também na comunicação, entretenimento, mídia e educação.

A língua inglesa se espalhou no mundo de tal forma que o número de falantes de inglês como segunda língua / língua adicional / língua estrangeira (termos que logo mais serão discutidos) é maior do que o número de falantes nativos (MAURANEN, 2018). Essa supervalorização atribuída ao inglês é uma grande fonte de interesse dessa pesquisa.

O inglês não é em si [...] uma língua superior a qualquer outra, mas é inegável que ele tem sido colocado em uma posição específica que o diferencia das outras línguas na contemporaneidade, estando ligado como está a questões de globalização, contato, construção e distribuição de conhecimento, associado à comunicação entre pessoas de várias partes do mundo, [...] em nações específicas cuja língua materna não é o inglês, mas que sentem a necessidade de se manifestar nesta língua (JORDÃO, 2014, p. 26).

Inglês como língua franca está atrelado à ideia de língua que não pertence a nenhum grupo particular, e sim uma língua global, que representa o meio de comunicação entre pessoas de qualquer lugar do mundo, sem haver a necessidade de se movimentar fisicamente para estar em contato com o inglês. Mauranen (2018) aponta para funções da língua franca que envolvem política, negócios, academia, turismo, trabalhadores migrantes e qualquer pessoa em contato com a mídia digital.

Jordão (2014) parte de um entendimento bastante similar ao de Mauranen (2018) ao falar do inglês como língua franca e busca diferenciar alguns dos termos que envolvem o uso e o estudo dessa língua. A autora traz reflexões quanto ao uso e significado dos seguintes termos: língua franca, segunda língua, língua adicional, língua estrangeira e língua internacional. A intenção dessa pesquisa não é aprofundar cada um desses termos. Por hora, é importante levar em conta a distinção que a autora faz sobre Inglês como Língua Franca (ILF) e o Inglês como Língua Estrangeira e Adicional (ILE / ILA).

Apoiada em Friedrich e Matsuda (2010), Jordão (2014) argumenta que considerar o inglês como língua franca diz respeito a reconhecer a função da língua inglesa no mundo, enquanto os termos ILE e ILA dizem respeito ao inglês para fins de aquisição e aprendizagem. Ao citar ainda Jenkins, Cogo e Dewey (2011), Sifakis (2009), Jordão (2014) expõe seu argumento de que as teorias por trás do ILF não estão preocupadas com propósitos pedagógicos. Quem se interessa pelo estudo de regras gramaticais e usos que levam à aproximação com a variante nativa do inglês são as teorias que se baseiam no ILA e ILE, sobre as quais falaremos mais a seguir.

Diante dessa relação do ILE com a língua dos falantes nativos, grande parte das pesquisas tem preferido utilizar o termo ILF no lugar de ILE pela “necessidade de modificar as relações de poder entre os donos da língua inglesa (seus falantes “nativos”) e os seus usuários provenientes de vários países que não aqueles em que esta língua é usada como primeira língua” (JORDÃO, 2014, p. 22). Tal fato é perfeitamente compreensível, porque, segundo a autora, “ILF traz em seu bojo a insistência dos linguistas em que o inglês usado entre pessoas de diferentes primeiras línguas seja considerado uma forma de comunicação independente e distinta do inglês como língua materna” (JORDÃO, 2014, p. 22), trazendo assim uma ideia de igualdade, ou pelo menos de não privilégios em relação aos falantes nativos e não nativos de inglês. Conforme a autora, ILF não é língua materna de ninguém. Falantes nativos e não nativos da língua inglesa são tidos como estrangeiros e aprendentes, porque no ILF o foco é a funcionalidade da língua e não as normas e regras estabelecidas pelos falantes nativos do inglês.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) trata a língua inglesa com o *status* de língua franca, priorizando a função social e política do inglês.

Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. Mais ainda, o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas. [...] Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças (BRASIL, 2018, p. 241-242).

Apesar de esse ser um documento de extrema importância no país e concordar com essa visão de uma língua para todos(as), esta pesquisa não trata do ILF e sim do ILE e ILA. Tal escolha se deve ao fato de que existe, por parte dos

falantes não nativos, um grande interesse não apenas na funcionalidade da língua, mas também um grande investimento em querer fazer parte do mundo e da cultura dos nativos falantes da língua inglesa, na maioria das vezes britânico e americano, que costumam ser associadas a um inglês de prestígio. Discorrerei mais sobre isso, quando propor uma reflexão sobre conceitos de comunidades de prática e comunidades imaginadas na seção 2.4. Pennycook (2007) também reflete sobre essa supervalorização do inglês e argumenta que as pessoas associam o inglês como a língua da globalização, de ascensão social, econômica, cultural etc., mas, para o autor, isso não passa de um mito, uma ilusão.

O foco dessa pesquisa, portanto, são as teorias por trás do inglês como Língua Estrangeira e Adicional e os investimentos que o aprendiz realiza ao idealizar e tentar, por meio de suas ações e desejos, fazer parte de um ambiente que gira em torno de uma cultura de um país diferente que interferem na constituição de sua identidade. Portanto compartilho a seguir o que entendo por inglês como Língua Estrangeira (ILE) e inglês como Língua Adicional (ILA). No capítulo a seguir, veremos o que documentos oficiais do país (BRASIL, 2018; RIO GRANDE DO SUL, 2009; RIO GRANDE DO SUL, 2018) e pesquisadores como Jordão (2014) e Ramos (2021) dizem a respeito desses termos e por que essa pesquisa prefere adotar o termo ILA.

2.1.1 Considerações sobre Inglês como Língua Adicional e Língua Estrangeira

Além de toda a discussão sobre língua franca, o século XXI trouxe para os profissionais e pesquisadores da língua uma nova discussão sobre o uso do termo Língua Adicional em oposição ao termo Língua Estrangeira (JORDÃO, 2014). É importante deixar claro que este estudo não pretende defender um único termo como correto, mas de propor uma visão sobre as implicações terminológicas de cada um deles para a língua inglesa e, assim, justificar a escolha feita neste trabalho.

Língua Adicional e Língua Estrangeira são dois termos que em um primeiro momento, podem parecer sinônimos. Ambos têm sido utilizados para falar de teorias que envolvem ensino e aprendizagem de línguas não maternas, ou não primeiras, nas escolas de todo o país e do mundo. No entanto, nessa discussão ainda aparece o termo “segunda língua”, usado para se referir a uma língua aprendida depois da língua materna. De acordo com os dados levantados por Jordão (2014), no Brasil, há um aumento no uso do termo “língua adicional”, mais frequentemente usado para

se referir a uma “segunda língua” do que para propriamente substituir o termo “língua estrangeira”. Esses dados revelam ainda que

a diferenciação mais comum [...] parece tomar o ambiente de contato com a língua como principal referência, de modo que, quando este ambiente é de imigrantes aprendendo a língua do país onde moram, usa-se geralmente “língua adicional”, enquanto em ambientes como os das escolas brasileiras, nos quais a sociedade nacional não usa inglês para comunicação interna, a maioria dos pesquisadores vem usando o termo “estrangeira” (JORDÃO, 2014, p. 30).

Jordão (2014) ainda nos faz refletir sobre o fato de que mesmo que o inglês não seja a língua utilizada para comunicação nas escolas brasileiras e na sociedade em geral, não podemos desconsiderar a presença do idioma em nossas vidas. Portanto, considerar a língua inglesa como estrangeira significaria que ela não faz parte do nosso cotidiano, e esta pode ser uma afirmação equivocada.

ILA é a nomenclatura que consta nos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (2009). Ao adotar esse termo, o documento defende que o que acontece quando o aluno aprende uma nova língua é um acréscimo de outras línguas que ele já tenha em seu repertório, sendo que, essa nova língua não pode ser considerada segunda língua (SL), pois, muitas vezes, o inglês pode ser a terceira língua que o indivíduo está desenvolvendo, sendo assim, utilizar o critério de ordem (primeira, segunda, terceira), não seria apropriado.

Ramos (2021) aponta para alguns estudos que têm utilizado o termo SL: Ellis (1999), Marysia Johnson (2003), Saville-Troike (2012). Nesses estudos não há exatamente um consenso sobre a definição do termo. Ramos (2021) argumenta, inclusive, que a distinção entre LE e SL nem sempre está claramente explicitada. As pesquisas mencionadas não tomam como critério a noção de ordem, ou seja, esses estudos utilizam o termo SL, mesmo se tratando de uma terceira ou de uma quarta língua. As pesquisas citadas por Ramos (2021) mostram que o ambiente de imersão é um fator determinante para diferenciar SL e LE. Para se considerar SL, é preciso que a língua faça parte do contexto de prática do aprendiz, enquanto LE é tida como uma língua não utilizada no contexto imediato, mas que se aprende com a finalidade de ser utilizada futuramente.

A reflexão que apareceu mais recentemente na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) aponta que certos conceitos como o de língua estrangeira estão sendo fortemente criticados por não atenderem às perspectivas do inglês

atualmente. A Base reforça que “os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial” (BRASIL, 2018, p. 241), da mesma forma que o Referencial Curricular Gaúcho (2018) (uma versão mais atualizada dos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul de 2009), ao se referir sobre a importância do inglês como língua franca defende uma educação linguística voltada para a interculturalidade, uma vez que a língua está presente em todos os países, mesmo nos quais ela não se apresenta como idioma oficial. O entendimento que fica é que, “ao se referir ao ILE, estaríamos pensando no inglês para comunicação com outras sociedades que não a nossa” (JORDÃO, 2014, p. 32). Esse fato contribui para a necessidade de ver o inglês não mais como uma língua estrangeira.

Por outro lado, a ideia impregnada pelo termo ILA, de adição de uma outra língua ao repertório linguístico, leva a entendê-lo como um bom termo para se referir ao ensino e aprendizagem do inglês em nosso país, pois coloca uma relação menos desigual entre a língua-alvo e a(s) língua(s) que o aluno já apresenta, se comparado a quando tratamos uma língua como estrangeira. Entendo que o termo ILE passa uma ideia de uma língua do “outro” e que só servirá para uso em outros países nos quais é língua oficial. Isso, de fato, não ocorre, devido à presença cada vez mais forte do inglês em nossas vidas pelos processos tecnológicos de um mundo cada vez mais conectado.

O uso do termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua). Nem mesmo os objetivos para os quais o aluno estuda a língua precisam ser considerados nessa instância, se deseja conhecê-la para viajar, jogar, cantar ou obter um emprego melhor, como é o caso do termo “para fins específicos”, muito comumente associado ao ensino de línguas (LEFFA, 2014, p. 32-33).

Ramos (2021, p. 250) defende que os avanços tecnológicos e migratórios demandam mudanças nas “atitudes sociais, econômicas, culturais, políticas e, decorrente de tudo isso, linguísticas”. Segundo a autora, essas mudanças interferem na maneira como enxergamos e ensinamos línguas, por isso ela considera o ILA com um conceito que contribui para o entendimento dessas demandas. Ramos (2021) vê LA (língua adicional) como um termo guarda-chuva, que englobaria qualquer situação linguística que não fosse a primeira língua / língua materna. Na sua visão, o termo LA é tido como neutro, pois não indica relação de superioridade

e nem inferioridade entre línguas, como também não se limita pelo contexto geográfico ou para determinados fins de uso. LA poderia inclusive ser o termo utilizado para se referir a uma língua tradicionalmente vista como estrangeira (SCHLATTER, 2015 apud RAMOS, 2021).

O conceito de língua adicional, longe de ser um “mero” acréscimo, implica respeito à língua do outro, a trocas culturais, podendo ser um significativo componente construtor de espaços interculturais com outras línguas e suas culturas (RAMOS, 2021, p. 252).

O que precisa ficar claro é que o termo Língua Estrangeira, na verdade, não substitui o termo Língua Adicional, embora se refiram a mesma língua, são concepções diferentes, e a concepção de língua que assumirmos interfere diretamente em como lidamos com ela. O termo “estrangeiro”, em sua essência, leva a entender que se refere a uma língua não presente no país, fato que aqui no Brasil não é verdade, visto que pesquisas aqui já citadas apontam para um crescimento cada vez maior do inglês em nossas vidas. Por esse motivo, utilizo o termo Língua Adicional, uma vez que ILA aponta para o uso da língua não apenas para o contato com nativos, mas para uso nos mais diferentes contextos culturais. Falo aqui do inglês presente na vida de adolescentes que tomam a língua também para uso do dia a dia, ouvindo música, jogando vídeo game, assistindo a vídeos etc.

Sabendo qual a visão de língua que essa pesquisa adota, vamos para o segundo tema da pesquisa: a retomada de estudos sobre motivação para aprender uma língua adicional.

2.2. O papel da motivação no aprendizado de língua inglesa

Até o presente momento, muito já foi estudado sobre motivação no campo da Linguística Aplicada. Os estudos sobre motivação ganharam muita força na década de 90, e muitas de suas contribuições ainda servem de referência para quem estuda sobre estratégias de aprendizado de uma língua adicional. No entanto, muitas críticas têm sido apontadas em relação a esse foco de estudo. Neste capítulo, abordarei primeiro as principais contribuições de pesquisas sobre motivação para o campo de aprendizagem de línguas, para, então, detalhar algumas críticas manifestadas.

Segundo Lightbown e Spada (2013), a aprendizagem de uma língua adicional tende a acontecer com mais sucesso quando o indivíduo, ainda criança, inicia essa aprendizagem. Conforme a criança vai crescendo, da adolescência ao mundo adulto, esse processo pode tornar-se mais árduo, devido a uma série de fatores, sendo boa parte destes, emocionais. Alguns desses fatores, relacionados à personalidade, são elencados por Brown (1994): autoestima, inibição (timidez), tomada de riscos, ansiedade, empatia, extroversão e o que mais importa aqui, a motivação.

O intuito desta pesquisa, como já foi dito, é compreender como tais fatores podem estar envolvidos na aprendizagem e principalmente no interesse pela língua inglesa por parte de adolescentes ao buscarem um curso livre de inglês. Conseqüentemente, essa busca nos direciona especificamente para os estudos relacionados à motivação. De acordo com Brown (1994, p. 162),

o termo genérico mais usado para explicar o sucesso ou o fracasso de praticamente qualquer tarefa complexa, motivação, é uma estrela no elenco de personagens atribuídos a cenários de aprendizado de segunda língua em todo o mundo. [...] inúmeros estudos e experimentos em aprendizado humano mostraram que a motivação é a chave para o aprendizado em geral.⁵

De um modo geral, os estudos que falam sobre motivação na aprendizagem de línguas estão relacionados à

tentativa de compreender os fatores e as forças que levam o aprendiz a desempenhar determinadas ações e persistirem ou não na sua relação, bem como as variações de entusiasmo para aprender, por parte dos alunos, para ensinar, por parte dos professores, e as mudanças de comportamento de ambos os grupos (OLIVEIRA, 2016, p. 14).

Estudo realizado por Souza (2020) também aponta a motivação como um fator de grande influência no processo de aprendizagem. Segundo a pesquisadora, “a motivação é considerada, pela maioria das pessoas, como uma força interior que impulsiona o indivíduo a lutar por algum objetivo” (SOUZA, 2020, p. 25), entendendo assim a motivação como importante não apenas para a aprendizagem de língua, mas também para o alcance de qualquer outro objetivo, que pode estar ligado a diferentes áreas da vida.

⁵Tradução nossa do trecho original: “The most frequently used catch-all term for explaining the success or failure of virtually any complex task, motivation is a star player in the cast of characters assigned to second language learning scenarios around the world. [...] countless studies and experiments in human learning have shown that motivation is a key to learning in general” (BROWN, 1994, p. 162)

Oliveira (2016) e Souza (2020) levam em consideração principalmente as ideias de Zoltán Dörnyei. O autor é referência na área de Linguística Aplicada e possui diversos trabalhos sobre motivação no processo de aprendizagem de língua adicional. Em razão da relevância de seus estudos, trago para esse capítulo algumas das ideias presentes em Dörnyei (1998).

Dörnyei (1998) reconhece que são muitos os fatores que levam ao sucesso ou ao fracasso no processo de aprendizado de uma língua adicional (que ele denomina “segunda língua” - L2). No entanto, a motivação passa a assumir um lugar de destaque nesse processo. De acordo com Dörnyei (1998, p. 117), “a motivação fornece o impulso primário para iniciar o aprendizado da L2 e, posteriormente, a força motriz para sustentar o longo e, muitas vezes, tedioso processo de aprendizado”⁶. Ou seja, a motivação tem grande poder de interferir no comportamento do indivíduo, instigando forças de iniciar e continuar o processo de aprendizado.

A literatura atual sobre motivação aponta para diferentes interpretações existentes sobre o termo; é difícil dizer com exatidão o que é a motivação. A motivação que se aplica à aprendizagem de uma língua adicional é diferente do que a motivação relacionada a qualquer outra área do desenvolvimento humano. Isso se deve à natureza multifacetada e aos papéis da própria linguagem (DÖRNYEI, 1998). Para Dörnyei (1998, p.118),

a linguagem é ao mesmo tempo: (a) um sistema de codificação de comunicação que pode ser ensinado como disciplina escolar; (b) parte integrante da identidade do indivíduo envolvida em quase todas as atividades mentais; e também (c) o mais importante canal de organização social inserido na cultura da comunidade onde é utilizado⁷.

Dessa forma, os estudos que envolvem motivação na aprendizagem de uma língua adicional devem levar em conta esse complexo processo. Não é apenas o aprendizado de um novo vocabulário, de novas expressões, regras gramaticais e habilidades que estão em jogo. Há também todo um envolvimento de cultura e construção de identidade e adoção de novos comportamentos sociais que passam

⁶ Tradução nossa do trecho original: “Motivation provides the primary impetus to initiate learning the L2 and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process” (DÖRNYEI, 1998b, p.117).

⁷ Minha tradução do trecho original: “Language is at the same time: (a) a communication coding system that can be taught as a school subject; (b) an integral part of the individual's identity involved in almost all mental activities; and also (c) the most important channel of social organization embedded in the culture of the community where it is used” (DÖRNYEI, 1998b, p.118).

a ter um impacto significativo na natureza social do educando (DÖRNYEI, 1998). Tal reflexão tem levantado interesse de pesquisadores como Souza (2020), que se propôs a pesquisar os efeitos da motivação e das emoções do aprendiz na aprendizagem de Língua Adicional, seguindo a perspectiva sociocultural.

Ao citar Lightbown e Spada (2013), Souza (2020) ressalta a existência de dois fatores que definem motivação para a aprendizagem de uma L2. Um diz respeito às necessidades comunicativas do aprendiz, e o outro resulta da atitude do aprendiz em relação à comunidade de L2. Dessa forma, faz sentido concordar que o aprendiz apresentará um grau muito maior de motivação quando, de fato, estiver em contato, ou então apresentar interesse de contato com a língua e seus falantes.

É relevante lembrar duas categorias estabelecidas por Gardner e Lambert (1972), que até hoje são considerados os pioneiros nos estudos a respeito da motivação. Gardner e Lambert (1972) propõem a existência de dois tipos de motivação: motivação instrumental, quando o desejo de aprender uma língua parte de um objetivo específico, como, por exemplo, para fins trabalhistas; e a motivação integrativa, quando o desejo de aprender a língua parte de interesses pessoais, desejo próprio de conhecer não apenas a língua, mas o país e a cultura dos falantes da língua.

Diante disso, é importante saber que o conceito de motivação muitas vezes está atrelado a uma ideia de necessidade e recompensa (BROWN, 1994 p.163). Brown também reflete sobre o fato de que uma criança, no momento em que aprende a ler e escrever, tende a apresentar um alto grau de motivação por perceber a importância e o valor que essas habilidades têm para a sua vida. Por outro lado, a criança pode estar desmotivada a aprender uma língua adicional pelo fato de não conseguir ver recompensa e conectar esse aprendizado com as necessidades do contexto em que vive.

Os estudos envolvendo motivação consideram-na por vezes como um fator interno, e outras vezes, externo ao indivíduo. Brown (1994) fala em motivação intrínseca e motivação extrínseca. “Aqueles que aprendem para suas próprias necessidades e objetivos autopercebidos são intrinsecamente motivados, e aqueles

que buscam um objetivo apenas para receber uma recompensa externa de outra pessoa são extrinsecamente motivados”⁸ (BROWN, 1994, p. 173).

Essas categorias precisam ser levadas em conta quando estudamos motivação relacionada à aprendizagem de línguas. No entanto, segundo Lightbown e Spada (2013), embora possa haver alguma correlação entre motivação e aprendizado de língua, não se pode cometer o equívoco de tornar isso uma situação de causa e consequência entre eles. A motivação não pode ser considerada o único fator a ser levado em conta.

Dörnyei (1998), ao citar a teoria de Gardner (1985), também refletiu diante de tal fato ao assumir que motivação tem base em três aspectos: intensidade motivacional, desejo de aprender a língua e uma atitude em relação ao ato de aprender a língua. Dörnyei (1998) argumenta que a união desses três componentes pode interferir no sucesso do aprendizado. Nesse ponto, a motivação é entendida como o motor que gera energia e o desejo de aprender. É, portanto, a atitude que leva esse desejo para algo concreto. Essa discussão será retomada no próximo capítulo pela perspectiva de investimento (BOURDIEU, 1986).

Quando se fala em motivação no aprendizado de língua adicional não se pode deixar de considerar a influência que tem o(a) professor(a) diante da motivação do aprendiz. De acordo com Lightbown e Spada (2013, p. 88),

os professores podem contribuir positivamente para a motivação dos alunos para aprender se as salas de aula forem lugares que os alunos gostam de frequentar porque o conteúdo é interessante e relevante para sua idade e nível de habilidade, os objetivos de aprendizagem são desafiadores, mas gerenciáveis e claros, e o ambiente é acolhedor.⁹

Embora esta pesquisa não tenha como objetivo aprofundar sobre o papel do(a) professor(a) na motivação do aprendiz de língua adicional, essa reflexão é importante, uma vez que os aspectos culturais são fatores determinantes de motivação. Por hora, é importante ter em mente que o envolvimento do aprendiz com

⁸ Minha tradução do trecho original: “Those who learn for their own self-perceived needs and goals are intrinsically motivated, and those who pursue a goal only to receive an external reward from someone else are extrinsically motivated” (BROWN, 1994, p. 173).

⁹ Minha tradução do trecho original: “Teachers can make a positive contribution to students' motivation to learn if classrooms are places that students enjoy coming to because the content is interesting and relevant to their age and level of ability, the learning goals are challenging yet manageable and clear, and the atmosphere is supportive” (LIGHTBOWN; SPADA, 2013, p. 88).

a sua aprendizagem em sala de aula tende a acontecer com mais sucesso quando esse cenário coincidir com suas expectativas e fizer sentido para ele.

É inegável que os estudos sobre motivação trouxeram importantes colocações para se compreender o processo de aprendizagem de uma língua adicional. No entanto, pesquisas têm mostrado a importância de se olhar não apenas para o indivíduo, mas principalmente para o seu contexto social (NORTON PEIRCE, 1995; NORTON, 2000). Assim, na próxima seção, falarei sobre as visões de Pierre Bourdieu em relação as classes sociais, sua teoria dos capitais social, econômico, cultural e simbólico e suas contribuições para a educação até chegar no construto de investimento. Na seção seguinte, dialogo com a pesquisadora Bonny Norton, que aprofunda a discussão sobre investimento, mais especificamente na aprendizagem de línguas adicionais.

2.3 A noção de “Investimento” na teoria de Bourdieu

Quando falamos em investimento na área da Educação, é preciso primeiro deixar claro que esse é um termo que tem suas origens na Sociologia, mais precisamente, foi um termo amplamente abordado por Pierre Bourdieu. Bourdieu teve grande importância não apenas para a Sociologia, ele foi um dos maiores pensadores das Ciências Humanas do século XX, e trouxe contribuições para diversas áreas do conhecimento.

Bourdieu dedicou boa parte de sua vida a estudar o espaço social. Ele buscou entender como a localização em um determinado espaço/classe social pode moldar a vida e as experiências de um indivíduo. “O ponto de partida para a abordagem de Bourdieu à classe é a alegação de que todos os agentes dentro de uma determinada sociedade têm uma posição objetiva no espaço social, em virtude do seu portfólio de capital econômico e cultural”¹⁰ (GRENFELL, 2008, p. 88). Nesse sentido, o espaço social, por mais que não seja um espaço físico, se torna visível nos capitais cultural e econômico.

Muitos dos estudos e materiais publicados por Bourdieu giram em torno do poder na estrutura social, ao que ele chama de capital. Para Bourdieu (1986, p. 16),

¹⁰ Minha tradução do trecho original: “The starting point for Bourdieu’s approach to class is the claim that all agents within a particular society have an objective position in social space in virtue of their portfolio of economic and cultural capital” (GRENFELL, 2008, p. 88).

o capital pode se apresentar em três formas fundamentais: como capital econômico, que é imediata e diretamente conversível em dinheiro e pode ser institucionalizado na forma de direitos de propriedade; como capital cultural, que pode ser convertido, em certas condições, em capital econômico e pode ser institucionalizado na forma de qualificações educacionais; e como capital social, constituído por obrigações sociais (“conexões”), que é conversível, em certas condições, em capital econômico e pode ser institucionalizado na forma de título de nobreza.¹¹

Nesse sentido, pode-se entender então que o capital econômico se refere à riqueza, às posses e a bens materiais que o indivíduo acumula ao longo de sua vida. Enquanto capital cultural se refere a valores, educação e conhecimento aprendido e construído socialmente pelo indivíduo. Já o capital social diz respeito ao espaço que esse indivíduo ocupa na sociedade, das relações que mantém, do trabalho que exerce, entre outros.

No entanto, Bourdieu (1989) propõe ainda uma quarta categoria de capital, entendida como capital/poder simbólico. Esse tipo de poder está bastante ligado a crenças existentes na sociedade das quais o sujeito se apropria e continua reproduzindo. Isso porque “o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p. 7-8). Esse tipo de poder representa a forma como representamos a realidade e o mundo.

Segundo Greenfell (2008), a partir do conceito do capital simbólico podemos entender que o valor de qualquer forma de capital depende, em parte, do reconhecimento social. Ou seja, um capital passa a ser valioso porque a sociedade passa a valorizá-lo. Valdiviezo e Nieto (2015, p. 94) também chegam a mesma constatação diante do capital cultural, ao defenderem que “a cultura é profundamente enredada com privilégio econômico e político, ou a falta deles”¹². Segundo as autoras, os gostos, valores e idiomas que têm maior status são geralmente associados à classe social dominante. Isso não significa que esses gostos e valores

¹¹ Minha tradução do trecho original: “Capital can present itself in three fundamental guises: as economic capital, which is immediately and directly convertible into money and may be institutionalized in the form of property rights; as cultural capital, which is convertible, in certain conditions, into economic capital and may be institutionalized in the form of educational qualifications; and as social capital, made up of social obligations (“connections”), which is convertible, in certain conditions, into economic capital and may be institutionalized in the form of a title of nobility” (BOURDIEU, 1986, p.16).

¹² Minha tradução do trecho original: “culture is deeply entangled with economic and political privilege, or the lack of it”.

sejam melhores que outros, mas são assim considerados porque o grupo com o maior poder e prestígio social em uma sociedade assim determina.

Greenfell (2008), ao estudar os conceitos chave da teoria de Bourdieu, argumenta que poder e dominância derivam da posse de recursos materiais, mas também de recursos culturais e sociais. Para Bourdieu (1986), entretanto, o capital econômico é considerado dominante, uma vez que tem muita influência nos demais capitais, isso porque o próprio capital econômico pode servir como meio de acumular capital cultural, ou seja, uma forma de capital pode ser convertida em outra.

Em Bourdieu (2007) podemos perceber que o capital cultural foi o termo utilizado pelos economistas de sua época para explicar o desigual desempenho escolar em crianças de classes sociais diferentes, ao contrário do senso comum que até então vinha justificando o sucesso do desenvolvimento educacional baseado na aptidão física do aprendiz. Bourdieu, ao longo de sua vida, trabalhou fortemente em prol de uma Sociologia da Educação. Uma de suas principais teses consistia no fato de que os diferentes desempenhos escolares são justificados pelas diferenças de classes sociais e conseqüentemente à distribuição do capital cultural.

De acordo com Nogueira e Nogueira (2002), a proposta da escola pública, que surgiu nos anos 60, de promover um ambiente de acesso gratuito para todos e de iguais oportunidades foi vista por Bourdieu como um cenário de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Um de seus argumentos centrais a respeito da educação é de que os alunos, uma vez que são indivíduos socialmente constituídos e trazem uma bagagem social e cultural diferenciada, não têm como competir em condições igualitárias na escola, pois ela não é uma instituição imparcial, ou seja, ela aponta para os valores dos grupos e classes dominantes. O fato de a escola ser uma instituição parcial ou não, não será aprofundado aqui, mas vale saber que é nesse cenário que aparece a primeira noção de investimento.

Bourdieu (1986) revelou que para os economistas da época, quanto mais poder aquisitivo a pessoa tinha, mais dinheiro poderia investir na aprendizagem e, portanto, mais sucesso lhe seria assegurado. Bourdieu (1986, p.17), no entanto, apesar de reconhecer a atuação do poder econômico sobre os demais capitais, criticou esta perspectiva de investimento monetário dos economistas: “Seus estudos [dos economistas da época] sobre a relação entre capacidade acadêmica e investimento acadêmico mostram que eles desconhecem que a capacidade ou

talento é, em si, o produto de um investimento de tempo e capital cultural (Becker 1964a, pp. 63–66).¹³ É esta visão de investimento que pretendo abordar neste estudo: uma visão de investimento que, apesar da inegável influência do capital econômico, demanda principalmente o empenho e o comprometimento do aprendiz com a aprendizagem.

Nogueira e Nogueira (2002) apontam para uma relação investimento/lucro presente na obra de Bourdieu. Segundo eles,

Bourdieu (1998), observa, também, em terceiro lugar, que o grau de investimento na carreira escolar está relacionado ao retorno provável, intuitivamente estimado, que se pode obter com o título escolar, não apenas no mercado de trabalho, mas, também, nos diferentes mercados simbólicos [...]. Esse retorno, ou seja, o valor do título escolar nos diversos mercados, varia, basicamente, em função de sua maior ou menor oferta. Quanto mais fácil o acesso a um título escolar, maior a tendência a sua desvalorização (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.23)

Essa reflexão é importante nesse momento, por saber que, quando o aprendiz investe na aprendizagem, ele o faz na expectativa de retorno e aumento do capital cultural. Mais adiante, na geração de dados, veremos na prática o que aprendizes de língua inglesa e seus familiares esperam quando investem na aprendizagem de língua.

A grande contribuição de Bourdieu à Educação diz respeito a assumir que o bom desempenho escolar não pode ser associado apenas ao mérito pessoal. O bom desempenho tende a acontecer quando há investimento e quando são considerando os aspectos econômico, cultural e social que envolvem a aprendizagem, que vão muito além da aptidão física e mental do aprendiz.

Bourdieu defendeu a importância que o capital econômico assume diante dos capitais social e cultural quando o assunto é educação. Bonny Norton (1995) parte de uma visão bastante similar, mas presta mais atenção para outros aspectos do investimento que não dizem tanto respeito ao valor econômico atribuído à aprendizagem e sim sobre a dedicação e comprometimento do aprendiz. Irei tratar sobre isso na próxima seção.

¹³ Minha tradução do trecho original: “Their studies of the relationship between academic ability and academic investment show that they are unaware that ability or talent is itself the product of an investment of time and cultural capital (Becker 1964a, pp. 63–66)” (BOURDIEU, 1986, p. 17)

2.4 Investimento: um olhar através da Linguística Aplicada

Nesta seção, desenvolvo a noção de investimento pela perspectiva da professora e pesquisadora canadense Bonny Norton, reconhecida internacionalmente pelas suas teorias sobre identidade e investimento na aprendizagem de línguas. Além disso, apresento algumas pesquisas da área da Linguística Aplicada que têm utilizado o termo para falar do processo de aprendizagem de línguas.

Apesar de “investimento” ser um termo amplamente utilizado em suas obras e expandido mundialmente, pode-se dizer que há uma certa carência de estudos nacionais voltados a esse tema. Embora trabalhos como os de Martin (2021), Oppelt (2021) e Souza (2020), desenvolvidos no mesmo Programa de Pós-Graduação¹⁴ nos últimos três anos, fizerem menção a esse tema, a busca feita no catálogo de teses e dissertações da Capes não apontou para nenhum trabalho que tomasse “investimento em língua adicional” como tópico principal.

Martin (2021) toma como foco a formação de comunidades de prática de aprendizes de língua inglesa. Sua pesquisa parte do objetivo de analisar a importância da formação da comunidade de prática para o desenvolvimento colaborativo e transformador dos aprendizes de inglês em atividade extraclasse do ensino regular. Para isso, se vale da teoria sociocultural e dos conceitos de identidade, investimento, agência, autonomia, *perezhivanie*.

Em sua tese, Oppelt (2021) utiliza o conceito de investimento para investigar a aprendizagem de Português como língua adicional por estudantes estrangeiros que frequentam Programas de Pós-graduação no Brasil e seu processo de (re)construção cultural e de identidade. A pesquisa também aborda o conceito de comunidade imaginada e as expectativas desses alunos em relação a essa aprendizagem.

¹⁴ Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada Unisinos, linha de pesquisa “Linguagem e Práticas Escolares”. No quadriênio 2017-2020 obteve a nota 6 na avaliação da área Linguística e Letras da Capes. Entretanto, em julho de 2022, a universidade anunciou e iniciou seu processo de descontinuidade, assim como o fez com outros 11 cursos, para “[...] promover o equilíbrio financeiro da Universidade e sua preparação para crescer de forma sustentável nos próximos anos [...]”, conforme reportagem veiculada em jornal local em 22/07/2022. A reportagem encontra-se disponível em <https://www.jornalvs.com.br/noticias/regiao/2022/07/22/unisinos-fecha-doze-cursos-de-pos-graduacao-e-estudantes-e-pesquisadores-protestam.html>. Acesso em: 26 jan. 2022.

Uma segunda pesquisa no Google Acadêmico apontou para dois resultados: Rosa (2015) e Masala (2019). Para o momento dessa pesquisa filtrada em “teses” e “dissertações”, foram utilizados os descritores “investimento” e “língua adicional”. Muitos foram os trabalhos que apareceram, mas a maioria deles se referia apenas ao termo “língua adicional”. Após a leitura dos resumos dos trabalhos que aparecerem nas duas primeiras páginas do resultado da busca, somente Rosa (2015) e Masala (2019) mostraram considerar “investimento” como tópico principal.

Rosa (2015) retrata um estudo de caso que fala sobre a forte relação das mídias digitais no processo de aprendizagem de línguas, especialmente a língua inglesa. Para isso, ela parte de dois instrumentos de pesquisa: a autobiografia dos participantes e aplicação de um questionário, assim como a análise dos documentos do Curso. A autora se vale da noção de investimento para investigar como aprendizes do curso “Idiomas sem Fronteiras” estão engajados na aprendizagem da língua e qual o papel das mídias sociais nesse processo de investimento. A pesquisa, além disso, ainda considera a teoria da complexidade para explicar como acontece essa aprendizagem da língua. Ao adotar a teoria da complexidade, Rosa (2015) argumenta que aprender uma língua é um processo complexo e não se resume a uma relação de causa e efeito, ou seja, apenas gostar ou querer aprender o idioma não fará a pessoa fluente, uma vez que toda aprendizagem sempre está envolvida em um contexto do qual é influenciada. É dessa forma que a pesquisadora chega à noção de investimento presente nessa pesquisa, afirmando que o investimento é parte fundamental do desenvolvimento da aprendizagem de língua.

O estudo de Masala (2019) também se constitui em um estudo de caso. Com base nos construtos de identidade, investimento e comunidade imaginada, o estudo busca identificar como os(as) aprendizes de língua francesa de um curso de extensão constroem suas identidades de alunos(as) de francês em sala de aula, na medida em que investem na língua alvo, e como o sentimento de pertencimento desses(as) aprendizes em certas comunidades imaginadas impactam em seu processo de aprendizagem de língua francesa. Para a geração de dados, Masala (2019) utiliza um questionário para compreender o perfil dos(as) participantes, uma narrativa escrita e uma narrativa visual, instrumentos que se assemelham aos utilizados nessa pesquisa, explicitados na seção 3.3.

Apesar desses estudos já realizados, o termo “investimento”, no contexto de aprendizagem de línguas adicionais, ainda parece ser pouco explorado a nível nacional. A pesquisa que trago aqui se vale da mesma concepção de investimento apresentada no referencial teórico das pesquisas citadas, construída com base no pensamento de Bonny Norton. Contudo, ao invés de buscar entender como os(as) aprendizes investem na língua adicional, busco entender o porquê desse investimento. De modo mais direto, destaco que o foco desta pesquisa não está necessariamente em como, mas no porquê. Nesse momento, portanto, assim como também fizeram Rosa (2015) e Masala (2019), resgato a noção de investimento pela perspectiva de Bonny Norton.

Ao dedicar seus trabalhos e estudos ao processo de aprendizagem de língua adicional e construção de identidade, Norton Peirce (1995) aponta para a necessidade de uma abordagem que leve em consideração a relação entre o aprendiz da língua, seu mundo social e o seu contexto de aprendizagem. Valdéz, Poza e Brooks (2015, p. 61), ao fazerem um levantamento por trás das teorias que envolvem aquisição de línguas adicionais, argumentam que abordagens socialmente orientadas “veem os alunos não como entidades de processamento de informações, mas como negociadores de significados, posturas e identidades”¹⁵. Bonny Norton parte dessa visão em seus estudos.

Norton Peirce (1995) desenvolveu importante pesquisa em que procurou compreender como as relações de poder afetam a interação entre os aprendizes de línguas e os falantes da língua-alvo. Na obra intitulada “Identidade Social, Investimento e Aprendizado de Língua” (*Social Identity, Investment, and Language Learning*) (NORTON PEIRCE, 1995), a pesquisadora se propôs a desenvolver a noção de investimento na aprendizagem de línguas.

A noção de investimento é amplamente difundida pela autora em diversas publicações. Ela surgiu da necessidade de uma teoria que completasse as teorias a respeito de motivação, que, apesar de terem trazido importantes compreensões para o campo de aprendizado de línguas adicionais, apresentavam lacunas. Ao apontar essas lacunas, Norton Peirce (1995, p. 12) justifica que muitos desses teóricos

¹⁵ Minha tradução do trecho original: “Socially oriented approaches to SLA view learners not as information processing entities, but as negotiators of meanings, stances, and identities” (VALDÉS; POZA; BROOKS, 2015, p. 61).

não exploraram adequadamente como as relações desiguais de poder limitam as oportunidades que os alunos de L2 têm de praticar a língua-alvo fora da sala de aula. Além disso, muitos têm assumido que os aprendizes podem, sem problemas, ser definidos como motivados ou desmotivados, introvertidos ou extrovertidos, inibidos ou desinibidos, sem considerar que tais fatores afetivos são frequentemente construídos socialmente em relações de poder injustas, mudando ao longo do tempo e do espaço, e possivelmente coexistindo de maneiras contraditórias em um único indivíduo¹⁶.

A ideia principal por trás da maioria das teorias de motivação a concebiam como um traço característico do aprendiz e davam a entender que, quando o aprendiz não tinha bom desempenho, era porque apresentava baixo grau de motivação e/ou não estava suficientemente comprometido. Norton Peirce (1995) constatou que não podemos considerar motivação como um fator único para explicar o processo de aprendizagem. Dizer que ora o estudante está motivado e aprende, ora não está motivado e não aprende, seria uma afirmação bastante simplória, pois exclui condições importantes a serem levadas em conta, tais como, a relação de poder e identidades dos aprendizes, que são socialmente construídas.

Assumir o indivíduo como um ser configurado socialmente, tal qual já apontava Bourdieu (1986), significa dizer que os desejos, as atitudes, comportamentos e tudo o que constitui a identidade do indivíduo está relacionado diretamente ao seu contexto e às pessoas com quem convive ou almeja conviver. Norton (2000) entende identidade como o modo como uma pessoa entende sua relação com o mundo, como essa relação é construída ao longo do tempo e do espaço e como a pessoa entende as possibilidades para o futuro.

Norton Peirce (1995) atribui à linguagem o papel mais importante na constituição da identidade social do aprendiz de língua. “É por meio da linguagem que uma pessoa negocia um senso de si mesmo dentro e através de diferentes locais em diferentes pontos no tempo, e é por meio da linguagem que uma pessoa obtém acesso ou é negado acesso a redes sociais poderosas que dão aos alunos a

¹⁶ Minha tradução do trecho original: “SLA theorists have not adequately explored how inequitable relations of power limit the opportunities L2 learners have to practice the target language outside the classroom. In addition, many have assumed that learners can be defined unproblematically as motivated or unmotivated, introverted or extroverted, inhibited or uninhibited, without considering that such affective factors are frequently socially constructed in inequitable relations of power, changing over time and space, and possibly coexisting in contradictory ways in a single individual.” (NORTON PEIRCE, 1995, p. 12).

oportunidade de falar. (Heller, 1987)” (NORTON, 1995, p.13)¹⁷. De acordo com Norton Peirce (1995), quando aprendizes de língua falam, estão constantemente organizando e reorganizando um senso de quem são e como se relacionam com o mundo social, ou seja, eles fazem muito mais do que apenas trocar informações, pois a fala sempre deixa vestígios da identidade social do falante.

A noção de investimento que Norton Peirce (1995) traz é apoiada nos princípios do capital cultural propostos por Bourdieu e Passeron (1977):

Eles argumentam que algumas formas de capital cultural têm um valor de troca mais alto do que outras em um determinado contexto social. Eu entendo que, se os alunos investem em uma segunda língua, eles o fazem com o entendimento de que irão adquirir uma gama mais ampla de recursos simbólicos e materiais, o que por sua vez aumentará o valor de seu capital cultural. Os alunos esperam ter um bom retorno sobre esse investimento - um retorno que lhes dará acesso a recursos até então inatingíveis. Além disso, baseando-me em Ogbu (1978), considero que esse retorno sobre o investimento deve ser visto como proporcional ao esforço despendido no aprendizado da segunda língua (NORTON PEIRCE, 1995, p.17)¹⁸.

Em uma publicação mais recente, Norton (2016) argumenta que o ato de investir na aprendizagem de uma língua adicional aumenta não apenas o capital cultural, mas também o poder social. O poder social pode ser constituído tanto de forma física como simbólica. “Poder” é entendido nas obras de Norton como um termo que faz referência às relações socialmente construídas entre os indivíduos, instituições e comunidades, em que os recursos simbólicos (linguagem, educação, relações de amizade) e materiais (dinheiro, imóveis e outros bens) são produzidos e distribuídos.

Norton (2016) relata que as teorias de Bourdieu (1984) assim como também de Bakhtin (1984), Weedon (1987) e Lave e Wenger (1991) fornecem uma forma diferente de ver a aprendizagem de línguas, elas reconhecem a necessidade do

¹⁷ Minha tradução do trecho original: “It is through language that a person negotiates a sense of self within and across different sites at different points in time, and it is through language that a person gains access to-or is denied access to-powerful social networks that give learners the opportunity to speak (Heller, 1987)” (NORTON PEIRCE, 1995, p. 13).

¹⁸ Minha tradução do trecho original: “They argue that some forms of cultural capital have a higher exchange value than others in a given social context. I take the position that if learners invest in a second language, they do so with the understanding that they will acquire a wider range of symbolic and material resources, which will in turn increase the value of their cultural capital. Learners will expect or hope to have a good return on that investment - a return that will give them access to hitherto unattainable resources. Furthermore, drawing on Ogbu (1978), I take the position that this return on investment must be seen as commensurate with the effort expended on learning the second language” (NORTON PEIRCE, 1995, p.17).

aprendiz de língua adicional de resistir e lutar pelo seu direito de falar, de negociar a linguagem como prática social e entender as práticas das comunidades com as quais interagem. As relações de poder têm grande poder de interferir na aprendizagem de língua e no acesso à comunidade de língua alvo. Prova disso é o estudo de Norton Peirce (1995) com duas mulheres imigrantes no Canadá, mostrando que as relações de poder afetam fortemente a relação do aprendiz com a língua, pois ambas as mulheres apresentavam alto grau de motivação. No entanto, foram submetidas a situações nas quais se sentiram desconfortáveis para falar, e foram a causa de não haver investimento na língua.

Norton (2000) argumenta que o ato de investir está ligado ao compromisso do aprendiz de aprender uma língua e esse compromisso está relacionado às identidades sociais que esses sujeitos tentam construir para si mesmos, como aprendizes. Geralmente esse desejo está relacionado a buscar uma identidade de maior prestígio e reconhecimento social. Segundo Norton (2000), um investimento na língua-alvo é também um investimento na própria identidade do aprendiz, identidade que está sempre em constante mudança no tempo e no espaço.

A percepção de que as identidades estão em constante mudança, vai ao encontro das considerações do sociólogo Zygmunt Bauman. Em Bauman (2005), o autor faz referência as identidades como identidades líquidas, consequência de uma sociedade líquida-moderna. É possível dizer que a ideia por trás do conceito de identidades líquidas implica em identidades passageiras, pois, na sociedade moderna, o sujeito é cada vez mais influenciado pelas mídias, pelo meio e pelas pessoas com quem convive. Tal fato, por sua vez, reflete em identidades cada vez mais líquidas, ou seja, mais flexíveis, que vão se moldando conforme a exposição do indivíduo.

Lima (2019) chama a atenção para o fato de as identidades não se limitarem ao espaço geográfico. Segundo o pesquisador, com a forte expansão da internet e das redes sociais, as pessoas estão cada vez mais conectadas com ambientes fora do contato físico. Essas relações têm o poder de levar a processos de transformação de identidade, assim como as relações físicas. No entanto, são relações frágeis e superficiais, uma vez que o indivíduo pode, a qualquer momento, se desvincular dessa relação. Reflexão semelhante a essa também é feita quando falamos sobre

comunidades imaginadas (ANDERSON, 2008). A noção de investimento muitas vezes é discutida juntamente com essa noção.

Originalmente, o termo foi utilizado para definir “nação”, que, na ideia do historiador, representava um grupo de pessoas socialmente construído, que compartilhava os mesmos ideais. No entanto, esse termo também tem sido utilizado na área da Linguística Aplicada para ajudar a explicar o processo de aprendizado de uma segunda língua.

O conceito de comunidade imaginada, atrelado à aprendizagem de línguas, representam a ideia de que o indivíduo, ao desejar aprender uma língua, deseja também fazer parte desse mundo, dessa comunidade. Pela perspectiva de Anderson (2008), uma comunidade imaginada pode ser entendida como um conjunto de pessoas engajadas no desenvolvimento de uma prática, ou atividade. Os membros dessa comunidade mantêm-se unidos e em contato por interesses em comum. No entanto, uma comunidade imaginada é diferente de uma comunidade real.

Mais especificamente, uma comunidade real seria o que Wenger (1998) chamou de comunidade de prática. Essa comunidade acontece quando o indivíduo se encontra com as pessoas com as quais ele interage diariamente, por exemplo, a família, a vizinhança, os amigos, o trabalho etc. Essas pessoas costumam se reunir por conta de um mesmo interesse. Da mesma forma que o indivíduo ainda pode relacionar-se com outras pessoas por meio de comunidades imaginadas, que representam comunidades das quais o indivíduo pode conectar-se através do tempo e do espaço com pessoas que nem conhece, mas que compartilham dos mesmos interesses.

Comunidade imaginada, nesse sentido, pode ser também uma projeção de como o indivíduo se vê no futuro. Segundo Norton e Toohey (2011, p. 422), “essas comunidades imaginadas podem ter uma realidade tão forte quanto aquelas em que os alunos têm envolvimento diário atual e podem até ter um impacto mais forte em seu investimento na aprendizagem de línguas”¹⁹. Para os autores, uma comunidade imaginada assume também uma ideia de identidade imaginada. As expectativas de um aprendiz para o seu futuro, ou até mesmo dos pais para o futuro de seus filhos, são parte integrante da identidade do aprendiz de língua. É sempre importante ter

¹⁹ Minha tradução do trecho original: “Such imagined communities may well have a reality as strong as those in which learners have current daily engagement, and might even have a stronger impact on their investment in language learning.” (NORTON; TOOHEY, 2011, p. 422).

em mente quais são as comunidades imaginadas dos alunos, já que elas podem afetar em grandes proporções o seu investimento nas diferentes práticas de linguagem.

Como vimos, essa noção de investimento que aparece nas publicações de Bonny Norton tem base nas teorias de capital, linguagem e poder simbólico de Bourdieu e representa a relação social do aprendiz com a língua-alvo e o seu desejo e comprometimento em aprendê-la. A pesquisadora reconhece ainda que motivação pode ser até uma característica presente no aprendiz, que tem o potencial de interferir na sua aprendizagem, mas é a noção de investimento que coloca o aprendiz como parte do mundo social detentor de uma identidade em constante mudança e formação.

Fazendo uma comparação entre as teorias de motivação e investimento, Norton e Toohey (2011, p. 420) argumentam que:

Enquanto a motivação pode ser vista como uma construção principalmente psicológica (Dörnyei 2001), o investimento é uma construção sociológica e busca fazer conexões significativas entre o desejo e o compromisso de um aluno de aprender um idioma e suas identidades em mudança.²⁰

O que Norton (2000) defende é que muitos teóricos não abordaram as relações sociais entre o aprendiz e seu contexto social e muito menos as relações de poder desiguais entre os falantes. Diante das abordagens psicológicas, o aprendiz é descrito por uma série de variáveis afetivas, dentre as quais entram a motivação, a extroversão, a autoconfiança, a ansiedade etc. No entanto, segundo a autora, essas variáveis estão em constante mudança e não dependem exclusivamente do indivíduo, mas dependem fortemente do contexto social. A mudança dessas variáveis pode acontecer ao longo do tempo e do espaço ou podem coexistir de formas contraditórias em um mesmo indivíduo (NORTON PEIRCE, 1995; NORTON, 2000).

Para Norton (2000, p. 5), “os teóricos da segunda língua não exploraram adequadamente como as relações desiguais de poder limitam as oportunidades que

²⁰ Minha tradução do trecho original: “While motivation can be seen as a primarily psychological construct (Dörnyei 2001), investment is a sociological construct, and seeks to make meaningful connections between a learner’s desire and commitment to learn a language and their changing identities” (NORTON; TOOHEY, 2011, p. 420).

os aprendizes de segunda língua têm de praticar a língua-alvo fora da sala de aula”²¹. Desse modo, a pesquisadora contribui para a crítica que Bourdieu faz à escola pública a respeito da desigualdade promovida por essa entidade, uma vez que que boa parte das diferenças no desempenho dos aprendizes dizem respeito às oportunidades que os aprendizes têm fora da sala de aula.

Diferenças individuais não podem ser as únicas responsáveis pelo progresso na aprendizagem. Ao ignorar o lado social da aprendizagem, ignoram-se as diferenças entre os grupos, a posse e o acesso a bens culturais e materiais, dentre outros, que favorecem alguns grupos e limitam outros. Dessa forma, Norton (2011) reforça a ideia de investimento de modo a complementar o construto de motivação, deixando claro que não basta apenas o aprendiz estar motivado a aprender, pois precisa investir na aprendizagem para que ela aconteça com sucesso.

De acordo com Norton (2000, p. 11), “o investimento do aluno na língua-alvo pode ser complexo, contraditório e em estado de fluxo”²². O estudo realizado por Norton Peirce (1995) deu atenção especial para o investimento específico na habilidade da fala. Um estudo no ano seguinte, realizado por McKay e Wong (1996) com estudantes imigrantes chineses nos Estados Unidos, conforme citado por Norton (2000), mostrou que um mesmo aprendiz pode apresentar diferentes investimentos considerando cada uma das quatro habilidades de ouvir, falar, ler e escrever. Esse estudo mostrou que essas habilidades podem ter valores diferentes para o aprendiz, justificando um investimento maior na fala, por exemplo, e menor investimento na escrita.

Outro estudo que exemplifica a noção de investimento é de uma pesquisa de Duff (2002), citada por Norton e Toohey (2011). Esse estudo, desenvolvido em uma escola multilíngue no Canadá, com alunos do ensino médio, mostrou resultados ambíguos diante da tentativa do professor de promover direito de fala aos alunos não nativos.

²¹ Minha tradução do trecho original: “Second language theorists have not adequately explored how inequitable relations of power limit the opportunities second language learners have to practice the target language outside the classroom” (NORTON, 2000, p.5).

²² Minha tradução do trecho original: “A learner’s investment in the target language may be complex, contradictory and in a state of flux” (NORTON, 2000, p. 11).

Tornou-se evidente que muitos dos alunos de língua inglesa na classe tinham medo de serem criticados ou ridicularizados por colegas nativos de língua inglesa por causa de seu domínio limitado do inglês e, portanto, evitavam a interação oral. Duff (2002: 312) observou que “o silêncio os protegia da humilhação”. O silêncio dos alunos, no entanto, foi representado por falantes locais de inglês como “uma falta de iniciativa, agência ou desejo de melhorar o inglês [...]” (2002: 312). [...] Enquanto alguns alunos resistiram verbalmente ao seu posicionamento subordinado, outros aparentemente se contentaram em permanecer em silêncio, investindo mais fortemente nas atividades escritas da sala de aula (NORTON; TOOHEY, 2011, p. 421)²³.

Diante desse estudo, Norton e Toohey (2011) argumentaram que, em vez de estarem desmotivados, os alunos que não se manifestavam verbalmente podiam apenas não ter investido na aprendizagem por se sentirem desfavorecidos diante da relação desigual de poder em relação aos falantes nativos. Apesar desta pesquisa não ter como participantes falantes nativos, essa relação desigual pode ser observada também em nossas salas de aula, onde se observam diferentes personalidades e níveis linguísticos: alunos que participam mais, que se sentem mais confiantes em falar em relação àqueles que, por vezes, preferem ficar em silêncio.

Embora toda a teoria por trás do investimento coloque-o como algo singular, nessa pesquisa opto por utilizar o termo no plural. O ato de investir na aprendizagem pode acontecer de diferentes maneiras, de forma material ou simbólica, investindo em tempo, dedicação, na forma de investimento econômico, ou ainda de outras formas que pretendo conhecer ao longo dessa pesquisa com adolescentes.

A contribuição mais importante de Norton Peirce (1995) consiste no fato de que boa parte do bom desenvolvimento do aprendiz está atrelado ao ato de investir na aprendizagem: ele precisa investir tempo, dedicação e prática. Acredito que, para isso, o aprendiz precisa sentir-se confiante e é nesse ponto que entra o papel dos professores. Nosso papel é quebrar essa relação de poder, muitas vezes invisível, que existe na relação não apenas entre falantes nativos e não nativos, mas também entre falantes mais experientes e os menos, como o que encontramos em nossas salas de aula.

²³ Minha tradução do trecho original: “It became apparent that many of the English language learners in the class were afraid of being criticized or laughed at by native English-speaking peers because of their limited command of English, and thus avoided oral interaction. Duff (2002: 312) noted that ‘Silence protected them from humiliation’. Learners’ silence, however, was represented by local English speakers as ‘a lack of initiative, agency, or desire to improve one’s [...]’ (2002: 312) [...] While some students resisted their subordinate positioning verbally, others were seemingly content to remain silent, investing more heavily in the written activities of the classroom” (NORTON; TOOHEY, 2011, p. 421).

Norton (2016) concentrou sua atenção para a sala de aula e para os professores, buscando entender até que ponto os professores são capazes de reconhecer o tanto que o capital linguístico e cultural que os alunos trazem para a sala de aula têm impacto na forma como investem nas práticas de linguagem em sala de aula. Da mesma forma, esta pesquisa busca entender o contexto do(a) aprendiz e as razões que o(a) levam a investir na aprendizagem de língua além do contexto escolar regular, e, assim, poder ajudar os professores de línguas a compreenderem como o progresso de seus alunos na aprendizagem de línguas se cruza com seus investimentos na língua-alvo e nas suas comunidades imaginadas.

No próximo capítulo, apresento a metodologia que levou à geração de dados que irei analisar.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevo a metodologia utilizada nesse estudo. O capítulo está dividido em três partes, onde respectivamente serão apresentados: os instrumentos e procedimentos utilizados na geração de dados, o contexto de pesquisa, os participantes e os cuidados éticos que foram tomados.

3.1 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada com aprendizes de um curso privado de inglês situada na cidade do interior do Rio Grande do Sul, onde eu, responsável por este estudo, trabalho há, aproximadamente, três anos. A Escola foi fundada há pouco mais de três anos e conta com aproximadamente 110 alunos(as) matriculados, com um público que vai desde crianças de 3 anos de idade até adultos. Atualmente, a Escola conta com 5 docentes.

Cada turma da escola tem em média 2 a 6 alunos, além do grande número de alunos que optam por fazer aulas individualmente. Cada estudante ou turma tem duas horas de aula na semana. Os estudantes matriculados costumam ter perfis diferenciados, apresentando diferentes contextos sociais, mas, na sua maioria, são aprendizes que apresentam um bom status socioeconômico.

A proprietária da escola relatou que a procura por matrículas tem apresentado um grande crescimento, pois parte de uma proposta diferente na cidade, apresentando o “inglês do seu jeito”, com aulas personalizadas, individuais ou pequenos grupos. A Escola não segue um modelo padrão em termos de metodologia. Cada turma possui material didático e aulas personalizadas conforme o interesse dos estudantes.

3.2 Participantes da pesquisa

Foram convidados a participar da pesquisa todos os estudantes matriculados no curso na faixa etária de treze a dezessete anos, chegando a um número de 16 estudantes. No entanto, 15 foi o número de estudantes que, de fato, participaram. Todos os aprendizes que responderam ao questionário inicial foram convidados a

participar da segunda etapa da pesquisa, ou seja, a geração de narrativas orais e multimodais. Dos quinze alunos que responderam ao questionário, doze concordaram com a entrevista. Dentre esses doze alunos, havia apenas uma turma com seis alunos, e os demais eram alunos que participavam de aulas individuais. Além disso, quatro desses participantes eram também meus alunos.

A pesquisa também contou com a participação dos responsáveis dos aprendizes participantes para um momento de entrevista, sendo os próprios pais ou mães dos adolescentes. Dos doze pais convidados, oito participaram. Três encontros foram remotos por meio da plataforma *Google Meet*, e os outros seis foram presenciais.

O Quadro 1 apresenta alguns dados obtidos por meio das respostas do formulário e das entrevistas, indicando o perfil das participantes, assim como informações a respeito das entrevistas realizadas.

Quadro 1 – Dados dos(as) participantes da pesquisa

Participante (nome fictício)	Idade	Escolar regular	Data e duração da entrevista	Responsável entrevistado	Idade do responsável	Data e duração da entrevista
Elis	15	Pública	16/05/2022 9:15min	Vanessa (mãe)	41	23/05/2022 9:52min
Manu	14	Pública	18/05/2022 11:55min	Alberto (pai)	53	25/05/2022 9:50min
Máisa	13	Privada	23/05/2022 10:56min	Aline (mãe)	43	24/05/2022 22:20min
Heitor	13	Privada	23/05/2022 09:30min	XXX	XXX	XXX
Viviane	13	Privada	24/05/2022 18:37min	Graziela (mãe)	50	31/05/2022 25:23min
Vitor	13	Privada	25/05/2022 7:23min	XXX	XXX	XXX
lasmin	13	Privada	25/05/2022 14:33min	XXX	XXX	XXX
Luis	13	Privada	26/05/2022 19:38min	Sandra (mãe)	49	02/06/2022 19:14mi
Natan	14	Pública	26/05/2022 14:57min	XXX	XXX	XXX
Raíssa	13	Privada	30/05/2022 18:57min	Daiane (mãe)	46	02/06/2022 14:24min
Bianca	14	Pública	31/05/2022 15:48min	Emanuel (pai)	46	31/05/2022 4:37min
Luana	17	Pública	07/06/2022 15:43min	Carmen (mãe)	45	07/06/2022 5:22min

Fonte: Acervo da pesquisa.

No Quadro 1, os nomes dos participantes seguem a ordem cronológica em que foram realizadas as entrevistas, cuja data e duração é indicada na sequência, após a indicação do tipo de escola. Nos espaços em que há “XXX” não houve entrevista com o(a) responsável. Alguns não deram retorno após terem recebido a mensagem com o convite para a entrevista; outros responderam que não tinham disponibilidade, por estarem muito ocupados com suas rotinas particulares.

Para esta pesquisa, consideram-se os dados de quatro aprendizes, Elis, Manu, Maísa e Raíssa, e seus respectivos responsáveis. O recorte foi feito primeiro com base no perfil dos(as) participantes. Essas quatro estudantes, apesar de terem idades próximas, apresentaram diferentes contatos com a língua inglesa e se distinguem pelos contextos de escola regular. Além disso, também foram priorizadas as narrativas mais representativas de acordo com os objetivos da pesquisa. Essas participantes, de modo geral, representam o perfil dos estudantes como um todo, e apresentaram respostas mais elaboradas, possibilitando reflexões mais produtivas.

As participantes em foco apresentam idades entre treze e quinze anos. Elis e Manu são estudantes de escolas públicas, Elis de escola estadual e Manu de escola municipal, e começaram a estudar inglês em curso livre em uma idade próxima à adolescência, enquanto Maísa e Raíssa, que estudam em escolas privadas, fazem curso de inglês desde crianças. No curso, Maísa é a única que tem aulas em grupo, em turma de 6 alunos. As demais participantes têm aulas individuais. Raíssa optou por ter aulas individuais, enquanto que Elis e Manu, começaram tendo aulas em duplas, mas suas colegas desistiram do curso.

Os responsáveis entrevistados, com idades entre 41 e 53 anos, são os respectivos pais e mães dos aprendizes. Conforme aponta o quadro 1, as entrevistas tanto com os responsáveis quanto com as aprendizes levaram, em média, entre 10 e 20 minutos de duração e aconteceram na escola, em horários anteriores ou posteriores às aulas das filhas, com exceção da entrevista com Aline, mãe de Manu que preferiu fazer remotamente.

3.3 Instrumentos de pesquisa

A presente pesquisa, de natureza aplicada, tem por objetivo contribuir com o campo da Linguística Aplicada no sentido de apontar das percepções que jovens aprendizes de inglês e suas famílias em relação ao inglês no contexto regular de ensino e até que ponto elas podem interferir no desejo do aluno de investir nessa aprendizagem. Para isso, adota-se uma abordagem de estudo qualitativa.

Seguindo especificamente as categorias propostas por Paiva (2019), essa pesquisa consiste em um estudo empírico, pois se baseia na observação e nas experiências de vida dos aprendizes. Outros aspectos da pesquisa sobre os quais Paiva (2019) nos leva a refletir são os objetivos da pesquisa. De acordo com as categorias por ela propostas, essa pesquisa tem, portanto, um caráter de pesquisa explicativa, na medida em que aprofunda os conhecimentos da realidade, para explicar a razão, o porquê de os fatos acontecerem de maneira específica. Assim, a fim de descobrir as razões que levam o aprendiz a investir na aprendizagem fora do contexto escolar, essa pesquisa se apoiará em três diferentes instrumentos de pesquisa.

O primeiro instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário respondido por todos os alunos matriculados no curso (APÊNDICE A), dentro da faixa etária de treze a dezessete anos. O questionário consistia em um formulário online que auxiliou na tarefa de conhecer o perfil do estudante. O objetivo principal dessa primeira ferramenta era saber quanto tempo o(a) participante tem de contato diário com o idioma, há quanto tempo já faz curso de inglês, em qual contexto escolar está inserido, entre outras informações básicas. Valendo-me dessas informações, segui com a geração de dados por meio da investigação narrativa.

Bastos (2015) argumenta que diferentes áreas como Educação, História e Psicologia Social têm visto as narrativas como um objeto privilegiado da pesquisa social. Independente da área, as narrativas remetem ao ato de contar ou ouvir histórias. Nós, humanos, contamos histórias em diferentes situações de nossas vidas e com diferentes intenções, seja para argumentar, desabafar, divertir etc.

Ouvir as histórias de outrem é abrir-se para descobrir um pouco sobre o seu mundo, seja isso viabilizado pelo universo semântico, pela concretude das referências feitas e imagens criadas, seja pela própria linguagem empregada pelos narradores (JOHNSON, 1990; SCHIFFRIN, 1996 *apud* FLANNERY, 2015, p. 13).

As narrativas revelam muito mais do que o material linguístico em si, conforme veremos na seção de análise. Através delas, são explicitados traços de identidade, quem somos, nossas origens, nossas experiências, nossos pensamentos, entre outros aspectos possíveis de análise.

De acordo com Barkhuizen, Benson e Chik (2014, p. 2), “A investigação narrativa é relevante para a pesquisa em nosso campo, porque nos ajuda a compreender os mundos mentais internos dos professores e alunos de línguas e a natureza do ensino e aprendizagem de línguas como atividade social e educacional”²⁴. Desse modo, cada aluno, pôde, por meio de sua narrativa, contar em detalhes a sua relação com o inglês, fazendo um paralelo com o aprendizado do inglês que ocorre na escola e como acontece no curso livre. Além disso, desse momento de entrevista foi possível obter dados que indicam a valorização do capital cultural presente na família. As narrativas geradas por esse estudo ocorreram por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas presencialmente e individualmente com cada participante. Essas entrevistas foram gravadas em áudio para posterior transcrição e análise.

Além das narrativas orais, este estudo também se apoiou nas narrativas multimodais construídas pelos participantes.

Textos multimodais podem ser usados como assunto (Barry, 2002) ou como ferramenta (Porter, 2002). Como assunto, o texto multimodal pretende ser o produto final e é o principal conjunto de dados para a análise narrativa [...]. Como ferramenta, o texto multimodal é usado como um artefato durante as entrevistas, nas quais o autor (geralmente um aprendiz de línguas) discute a aprendizagem de línguas com referência ao texto multimodal. Aqui, o texto multimodal é um adereço e pode ou não ser analisado de forma independente (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2013, p. 53)²⁵.

As narrativas multimodais, entendidas aqui como ferramentas para compreender a relação atual e futura dos(as) aprendizes com o inglês. A construção dessa narrativa multimodal foi proposta como tarefa de casa. Diversos recursos e

²⁴ Minha tradução do trecho original: “Narrative inquiry is relevant to research in our field because it helps us to understand the inner mental worlds of language teachers and learners and the nature of language teaching and learning as social and educational activity” (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014, p. 2).

²⁵ Minha tradução do trecho original: Multimodal texts can be used as subject (e.g., Barry, 2002) or as tool (e.g., Porter, 2002). As subject, the multimodal text is meant to be the end product and is the main set of data for narrative analysis [...]. As tool, the multimodal text is used as an artifact during interviews, in which the author (usually a language learner) discusses language learning with reference to the multimodal text. Here, the multimodal text is a prop, and it may or may not be analyzed independently.

materiais foram utilizados pelos aprendizes: desenhos, colagens, tanto no formato digital ou no papel. A construção da narrativa ocorreu antes ainda na entrevista, de modo que durante a entrevista o(a) aprendiz pôde explicar de que forma essa construção retrata a sua relação com o inglês.

Ao todo, foram feitas duas intervenções presenciais em sala: a primeira foi o momento de apresentação da pesquisa e convite oral para responder ao questionário e a segunda foi o momento em que a atividade de construção da narrativa multimodal foi proposta.

Para ir mais a fundo na pesquisa, foram convidadas as famílias ou responsáveis desses aprendizes para outro momento de entrevista narrativa no qual o(a) aprendiz também pudesse estar presente. Esse momento de entrevista com os responsáveis foi proposto na modalidade presencial ou remota, sendo que os encontros remotos foram por meio de uma reunião pelo *Google Meet*.

Barkhuizen, Benson e Chik (2014, p. 5) afirmam que “a investigação narrativa pode nos ajudar a entender como os professores e alunos de línguas organizam suas experiências e identidades e as representam para si próprios e para os outros”²⁶. Por isso, parte-se do intuito de que entender quais são as percepções que essas famílias carregam, principalmente em relação ao inglês no contexto regular de ensino, e de que modo elas interferem no desejo do aluno de investir na sua aprendizagem da língua, podem ser de grande interesse para os estudos na LA que dizem respeito à aprendizagem de línguas.

3.4 Considerações éticas

Após o projeto ter sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unisinos, a escola cedeu espaço que eu entrasse presencialmente durante as aulas dos alunos e explicasse a proposta da pesquisa, convidando-os a participarem. Deixei claro que, caso se sentissem constrangidos, poderiam desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, inclusive depois dos dados já terem sido gerados. O direito à desistência como também ao sigilo das informações e da preservação da imagem também foram garantias dadas aos participantes. Essas

²⁶ Minha tradução do trecho original: “Narrative inquiry can help us to understand how language teachers and learners organize their experiences and identities and represent them to themselves and to others.”.

mesmas informações e garantias também foram repassadas aos pais, convidados por meio de um convite informal por WhatsApp, após a escola ter compartilhado seus respectivos contatos.

Antes da geração de dados, foi solicitado aos participantes do estudo e aos seus responsáveis a assinatura do Termo de Assentimento e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TALE e TCLE) em que se explicitam o objetivo da pesquisa, seus procedimentos e seus possíveis riscos (ANEXOS B e C). Os participantes, por serem menores de idade fizeram a assinatura do TALE. Os responsáveis pelos adolescentes assinaram o TCLE.

As identidades dos participantes, assim como a da escola, foram preservadas, utilizando-se pseudônimos. As gravações em áudio foram utilizadas para transcrição dos dados e posterior análise.

A seguir, apresento a análise feita com base dos dados gerados. Apresentarei alguns dados obtidos através dos instrumentos de pesquisa citados acima e farei reflexões relacionando as teorias apresentadas no capítulo 2 com os objetivos propostos por esse estudo.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise proposta aqui foi desenvolvida tendo como base os objetivos norteadores dessa pesquisa. Como objetivo principal, busca-se compreender quais são as razões e interesses do aprendiz de língua inglesa e seus responsáveis para investir na aprendizagem da língua fora do contexto escolar. Para chegar o mais próximo possível desse entendimento, a pesquisa se vale ainda de objetivos mais específicos, que orientam a organização das seções de análise.

Na primeira parte da análise, discorro sobre o que significa aprender inglês para essas aprendizes e suas famílias, apresento seus pontos de vista a respeito da importância e motivos que levaram as jovens a estudar inglês. Na segunda parte, descrevo de que forma o contexto social em que essas aprendizes se encontram pode estar relacionado a suas motivações e a seus investimentos. Na terceira, apresento percepções das aprendizes e de suas famílias em relação ao inglês na escola regular. E, na última parte, apresento as expectativas das aprendizes e de suas famílias em relação ao curso de inglês.

Nas discussões a seguir, apresento alguns excertos das entrevistas realizadas com as adolescentes e seus responsáveis, bem como informações obtidas pelo formulário e pelas narrativas multimodais. A pesquisa narrativa (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014) tornou-se relevante para esse estudo, uma vez que elas revelam muito mais do que o material linguístico, revelam sobretudo, traços da nossa identidade, quem somos e o que pensamos. Através das narrativas orais e multimodais, pretendo conhecer um pouco sobre o mundo e as experiências dos participantes, trazendo reflexões com base nas teorias apresentadas no Capítulo 2.

4.1 Por que e para que aprender inglês?

Nesta seção, irei compartilhar o ponto de vista das aprendizes e de seus responsáveis a respeito da importância e os motivos que as levaram a estudar inglês. Além disso, apresento de que maneira o inglês está presente em suas vidas, numa relação atual e/ou futura, de acordo com o relato das participantes. Assim, na

sequência, veem-se alguns excertos das entrevistas realizadas, assim como informações obtidas pelo questionário inicial e pelas narrativas multimodais.

Uma das primeiras perguntas feitas às participantes, durante a entrevista, foi quanto ao desejo de se matricular no curso, se foi um desejo próprio, ou de outra pessoa. As respostas a essa pergunta revelaram fatos interessantes. Começamos com a resposta de Elis.

Excerto 1 – Entrevista com Elis em 16/05/2022²⁷

- 01 PES eu gostaria de ouvir sobre o momento em que
você e ou a sua família (.) decidiram que
você deveria iniciar o curso (.) aqui na
blum (.) quais foram as suas motivações pra
tomar essa ↑decisão (.) ou melhor (.) de
quem foi essa ↑decisão
- 02 (1,0)
- 03 ELI ah::: eu gostava bastante de fazer inglês
né de estudar em casa (.) aí a mãe que
percebeu que eu gostava (.) que eu estudava
sozinha aí ela pediu se eu queria fazer uma
aula de inglês (.) aí ela foi procurar os
lugares que (.) eram bons pra fazer e ela
gostou daqui (.) aí eu vim fiz a aula e
gostei

Para Elis, fazer curso de inglês, como indica o excerto, foi uma decisão tomada pela família, mas movida por um desejo próprio da aprendiz, quando já tinha atingido a idade de doze anos. Tal fato também foi revelado por sua mãe, durante a entrevista, que assumiu ter notado que a filha gostava de inglês e resolveu investir junto na aprendizagem, conforme pode ser visto a seguir no excerto 9, na página 62. Apesar de ser um investimento econômico considerável, a mãe acredita que saber inglês pode promover melhores oportunidades para o futuro da filha e experiências de vida.

Nos casos de Raíssa e Maísa a situação foi diferente. Iniciar o curso de inglês foi um desejo que partiu da família, quando elas ainda eram bem pequenas e não tinham muito poder de escolha. Essa situação é possível observar nos excertos abaixo, obtidos das entrevistas com suas mães, Aline e Daiane, respectivamente.

²⁷ Convenções de transcrição disponíveis no ANEXO A. As transcrições foram feitas com base em Jefferson (1984), adaptadas pelo grupo de pesquisa Fala-em-Interação em Contextos Institucionais e Não-Institucionais.

Excerto 2 – Entrevista com Aline, mãe de Maísa, em 24/05/2022

03 ALI o primeiro desejo assim (.) partiu de nós assim (.) de mim e do meu marido (.) quando a Maísa tinha seis anos de idade (.) quando ela (.) foi pro primeiro ano da escola ↑né (.) ela já chegou na escola pré-alfabetizada e aí foi:: (.) foi quando a gente se::: (.) se deparou assim com a:: (.) com o estímulo assim e aí quando ela foi no primeiro ano pra escola regular assim a gente também (.) enquanto pais despertou assim o interesse de:: (.) inserir ela em também essa outra parte assim ↑né (.) complementar (.) e de dar um outro espaço pra ela (.) por conta disso assim (.) e daí desde os seis anos é que ela está:: (.) é:: (.) nenhum momento ela parou de fazer o inglês assim ↑né (.) nós mudamos em algum momento de escola (.) mas desde os seis anos ela já tem esse contato mais direto com uma escola mais especializada do que SÓ (.) o::: (.) o inglês curricular (.) ↑sabe

Excerto 3 – Entrevista com Daiane, mãe de Raíssa em 02/06/2022

03 DAI ah foi meu hhh
 04 (.)
 05 PES e ela gostou da ↑ideia (.) logo de cara
 06 (.)
 07 DAI é (.) é automático assim ↑né (.) sabe que todo mundo tem feito inglês também (.) então assim não:: (.) não se questionou assim (.) ↑sabe

É possível perceber que há uma grande diferença na estrutura social das famílias e no que representa estudar inglês. Enquanto para Vanessa, mãe de Elis, investir na aprendizagem envolve consideração financeira; para Daiane, mãe de Raíssa, o investimento econômico pareceu não ser algo significativo, mas algo necessário e inquestionável. Essa diferença na estrutura social familiar é algo que será mais bem aprofundado na seção 4.2, onde discorrerei a respeito da relação do contexto social das aprendizes com os investimentos feitos por elas. Por hora, é importante se ater ao fato de que, para Daiane, investir na aprendizagem do idioma é um processo natural, influenciado pela sociedade, em conformidade com o que Bourdieu (1989) falava a respeito do capital simbólico, representado aqui na ideia de que, para muitas pessoas, saber um outro idioma, especialmente o inglês, resulta em ter mais poder cultural e econômico.

Esse trecho da entrevista com Daiane também evidencia frutos da sociedade líquida (BAUMAN, 2005). Uma vez que estamos diante de tempos de rápidas e constantes transformações sociais, que vão moldando nossas identidades, é natural que nossos comportamentos sigam o pensamento da época. Isso é o que parece ser evidenciado no argumento de Daiane, uma vez que o fato de que “todo mundo tem feito inglês” parece ser motivo suficiente para ela fazer o mesmo.

Aline, mãe de Maísa, demonstra uma preocupação muito grande em relação à língua, vista quase que como uma necessidade. Em outro momento da entrevista, ela revelou situações em que, no seu próprio ambiente de trabalho, onde lida com recursos humanos, precisou ter conhecimento da língua, que teve que recorrer a outras pessoas, ou mesmo ferramentas, que a auxiliassem nesse contato com a língua. Ela ainda conta que, nas empresas em que trabalhou, jovens que têm registrado em seus currículos um inglês, pelo menos intermediário, costumam ter mais oportunidade de conseguir uma vaga melhor. Nesse caso, também é possível observar que a decisão de cursar inglês partiu da família, por saber que tal habilidade poderia posicionar melhor a filha no mercado de trabalho.

É interessante notar ainda que, no final da sua fala, Aline comenta que “desde os seis anos ela (sua filha) já tem esse contato mais direto com uma escola mais especializada do que só o inglês curricular”, deixando evidente a sua consideração de que apenas o inglês na escola não seria suficiente para sua filha atingir seus objetivos com a língua. Em outras palavras, por meio de sua fala está implícito que o ensino do inglês na escola regular não é suficientemente qualificado. Mais à frente, na seção 4.3 será discutido essa percepção com mais profundidade.

No caso de Manu, estudar inglês também foi uma decisão movida pelo pai. O seguinte excerto nos mostra bem isso.

Excerto 4 – Entrevista com Manu em 18/05/2022

03 MAN: de primeiro assim quando eu ouvi o pai falando que ia me colocar no curso (.) eu não gostei (.) porque a minha primeira:: vez que eu fiz um curso (.) eu fiquei numa turma que já era bem mais experiente que eu (.) sabiam bem mais que eu (.) daí eu ficava meio com receio assim de falar alguma coisa erra::da de pronunciar né (.) e daí eu saí de lá (.) e eu fiquei uns seis meses eu acho sem (.) um a::no eu não me lembro (.) e daí eu vim pra cá (.) só que

- daí (.) eu falei pro pai que eu não queria
(.) porque::: né (.) [e daí]
- 04 PES: [ficou] traumatizada
hhhh
- 05 MAN: isso *hhhh* daí ele falou:: (.) ó vamos fazer
assim (.) eu vou te colocar nesse mas daí
se tu não gostar (.) eu te tiro e daí tu
escolhe que tu quer fazer (.) daí eu gostei
e:: estou aqui até hoje *hhh*
- 06 PES: *hhh* tá aqui já há mais de dois anos ↑né

Esse trecho da narrativa de Manu corrobora com a afirmação de Norton (2011) de que, de fato, não basta estar motivado(a). O(A) aprendiz precisa investir na aprendizagem. A partir da narrativa, podemos constatar que Manu se encontrava em um cenário com colegas mais experientes, e, por medo de ser ridicularizada, preferiu não investir na aprendizagem e desistir do primeiro curso de inglês. Aqui se verifica uma situação semelhante com a pesquisa de Duff (2002), citada por Norton e Toohey (2011), quando trazem a informação de que alunos de ensino médio de escola multilíngue no Canadá tinham medo de se manifestar verbalmente por estarem em contato com colegas nativos; sentiam-se inferiores, e, assim, não havia o investimento na aprendizagem.

Manu havia desenvolvido uma certa resistência em aprender o idioma, devido a sua experiência negativa relatada. No entanto, a insistência do pai, fez com que ela tentasse uma segunda vez. Isso parece ter funcionado, uma vez que ela continua no curso e tem um carinho enorme pela escola e pelo inglês, conforme relatado em outros momentos durante a entrevista.

Em entrevista com Alberto, o pai de Manu, ele revelou que a insistência dele no aprendizado da filha em relação ao inglês se deve pela importância que ele atribui ao idioma, principalmente para o futuro da filha. Isso pode ser verificado no excerto a seguir.

Excerto 5 – Entrevista com Alberto, pai de Manu, em 25/05/2022

- 08 ALB eu pra mim é fundamental hoje o inglês na
vida dela (.) não só na vida dela como a (.)
da criança (.) em si
- 09 (0,8)
- 10 ALB isso aí é mais do que um diploma (.) mais
do que um:: (.) uma faculdade
- 11 (1,0)
- 12 ALB é a porta de entrada pra qualquer empresa
(.) pra qualquer coisa no futuro dela
- 13 (.)

- 14 PES uhum
 15 ALB e não queria SÓ no inglês também (.) eu quero::: (.) espanhol (.) quero em outras linguagens (.) eu quero que ela aPRENda (.) uma coisa que eu não tive (.)
 16 (0,9)
 17 ALB a::: a oportunidade (.) que meus pais eram pobres né (.) e hoje eu tenho condições de dar pra ela (.) então (.) depende dela

O relato de Alberto demonstra uma preocupação na educação como um todo, não apenas do inglês. Seu desejo é oferecer a oportunidade de aprendizado que ele não teve quando jovem. Além disso, o pai revela que hoje ele tem condições financeiras de proporcionar oportunidade de aprendizado para Manu, mas que aprender é algo que precisa vir da parte dela. Observam-se aqui dois tipos de investimentos, o econômico, investido pela família, e o investimento, esperado pelo pai em forma de esforço e dedicação por parte da filha. Na visão do pai, para o aprendizado acontecer, precisa haver uma união desses dois tipos de investimentos.

O exemplo de Alberto coincide com as palavras de Nogueira (2002 p, 23), ao citar Bourdieu (1998) e afirmar que o grau de investimento escolar estaria relacionado ao retorno que se pode obter de tal investimento, que varia em função da oferta, ou seja quanto mais fácil o acesso a um título escolar, maior a tendência a sua desvalorização. Alberto, assim como as mães entrevistadas, demonstraram uma maior valorização do inglês em relação à valorização representada pelas jovens. Isso me leva a acreditar que, boa parte dessa valorização, se deve ao fato de que para os pais o acesso à educação era muito mais difícil do que os jovens costumam enfrentar hoje.

Diante disso, é possível compreender também que toda essa expectativa dos pais com o investimento no futuro dos filhos se deve principalmente ao retorno que esse investimento irá trazer, o que os pais entendem como melhores oportunidades no mercado de trabalho. Da mesma maneira que a motivação das aprendizes também está atrelada aos fatores necessidade e recompensa, conforme dito por Brown (1994), é possível notar que as aprendizes investem tempo e dedicação em suas aprendizagens de língua porque vêm sentido nisso.

Segundo Dörnyei (1998), a motivação é o que fornece o primeiro impulso para iniciar o aprendizado da língua e é o que mantém o aprendiz focado nesse processo de aprendizagem. No caso das aprendizes, apesar de Elis ter sido a única a

realmente ter escolhido fazer curso de inglês, a iniciativa de ter investido na aprendizagem de inglês é vista com bons olhos por todas as aprendizes, que demonstraram gostar do idioma e fazer seu uso no dia a dia. É possível perceber que o inglês está presente na vida dessas jovens de diferentes maneiras, mas que o maior contato com a língua se deve às mídias sociais, que parecem representar uma grande fonte de motivação, conforme os excertos abaixo.

Excerto 6 – Entrevista com Maísa em 23/05/2022

- 108 MAI eu:: (.) como eu já falei (.) eu escuto bastante música (.) eu també::m (.) vejo série e::: (.) filmes em inglês também (.) eu não entendo tudo (.) mas entendo bastante assim
(1,0)
- 109 (1,0)
- 110 MAI e também:: (.) nos (.) nos livros eu vejo também (.) notícias (.) várias vezes assim também
(.)
- 111 (.)
- 112 PES e sobre as mídias sociais (.) quais delas que você ↑acompanha (.) e (.) em que língua que você ↑acompanha
(0,6)
- 113 (0,6)
- 114 MAI eu acompanho bastante o instagram (.) tik tok
(1,0)
- 115 (1,0)
- 116 MAI os jogos também (.) têm bastante coisa em inglês (.) a maioria e::: (.) tipo no tik tok tem bastante coisa em inglês também (.) que eu aprendo também daí (.) vídeos ensinando (.) assim no you tube também

Excerto 7 – Entrevista com Manu em 18/05/2022

- 133 MAN: eu acompanho bastante (.) os que mais uso é tik tok e::: instagram (.) e no::: tik tok e no instagram eu sigo basta::nte (.) eu acho que até mais [pessoa::s]
[em inglês]
- 134 PES:
- 135 MAN: aham (.) americanas do que brasileiras

Excerto 8 – Entrevista com Raíssa em 30/05/2022

- 137 RAI ah (.) pra assistir por exemplo séries (.) ouvir música (.) ver filmes eu sempre vejo em inglês (.) pra mim eu sou mais acostumada mesmo (.) também sempre que eu viajo eu falo inglês (.) e com a minha família que mora fora também (.) quando a gente vai visitar eles principalmente

Esses últimos três excertos²⁸ mostram o quanto e de que maneira o inglês está presente na vida das aprendizes. O contato das jovens com o idioma fica evidente também nas narrativas multimodais das participantes, como no caso de Elis, revelado pela Figura 1.

Figura 1 – Narrativa multimodal de Elis, produzida em 16/05/2022



Fonte: Acervo da pesquisa.

Para o momento dessa produção, foi solicitado que as participantes descrevessem sua relação atual e/ou futura com a língua. Para Elis, aprender inglês é algo prazeroso, mas percebe-se que a ênfase dada por ela consiste em numa perspectiva para o futuro, o idioma parece ser um meio para alcançar seus objetivos.

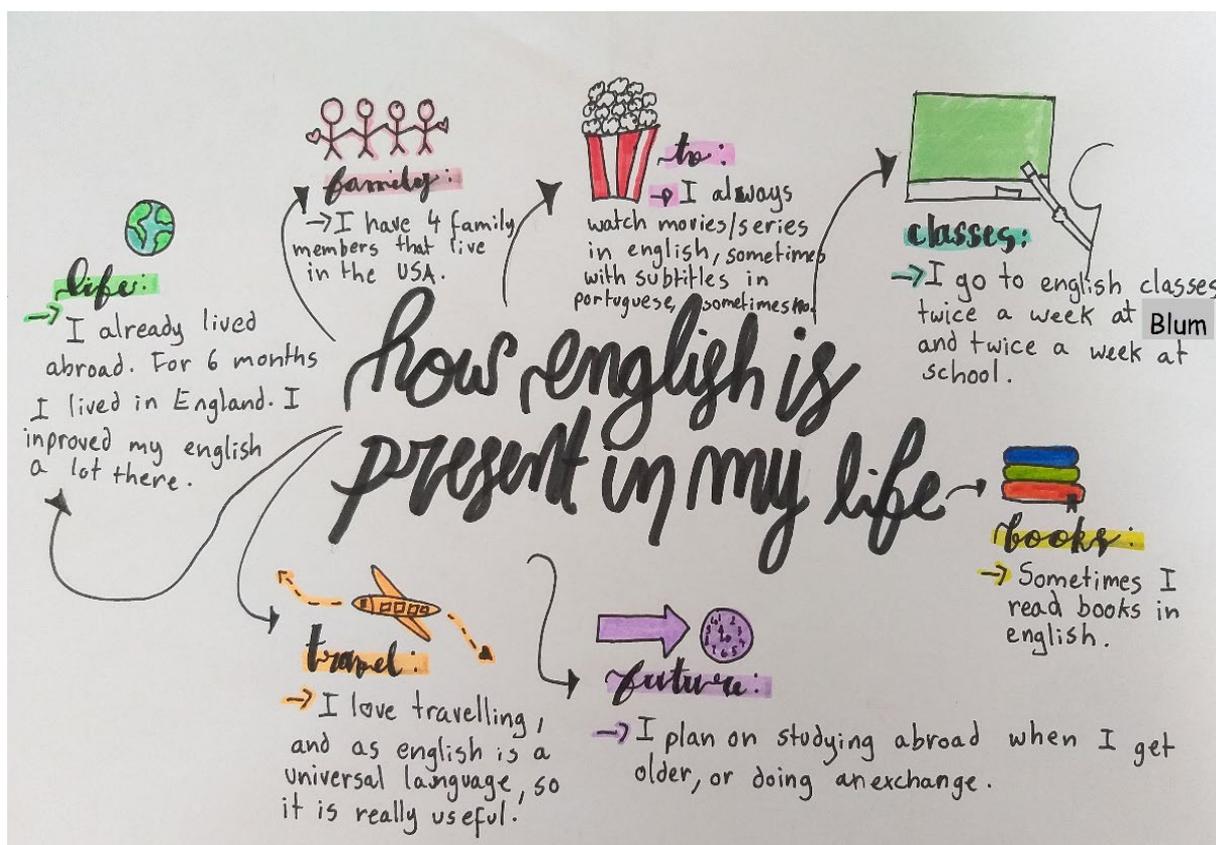
Maísa foi a única das quatro participantes que não entregou uma narrativa multimodal. Ao invés disso, ela havia preparado um texto escrito, do qual fez a leitura após o momento da entrevista oral. Em função de o texto conter as mesmas

²⁸ O relato de Elis não foi aqui apresentado, pois parte de um posicionamento bastante parecido das três aprendizes cujos dados foram destacados.

informações já reveladas por ela ao longo da nossa conversa, não vimos necessidade de incorporar o registro às reflexões. Devido a problemas técnicos, não é possível inserir aos dados da narrativa multimodal de Manu. Em ambas as narrativas também prevalece uma perspectiva grande do inglês para o futuro, revelando seus sonhos futuros sobre a profissão que almejam e o que pretendem estudar. Desse modo, entendo que as narrativas de Elis e de Raíssa representam as demais.

Pelo que apontam os registros, o mercado de trabalho aparece nas narrativas como sendo um fator determinante para que as alunas invistam em sua aprendizagem. No entanto, se, nas narrativas de Elis e Manu, havia uma ênfase maior no inglês para o futuro, a narrativa de Raíssa mostra outros motivos pelos quais investe no aprendizado da língua inglesa, direcionados para sua realidade cotidiana.

Figura 2 – Narrativa multimodal de Raíssa, produzida em 30/05/2022



Fonte: Acervo da pesquisa.

O que se nota na narrativa de Raíssa é um contato muito maior com o inglês em relação às demais participantes, que fica evidente desde o conteúdo e as experiências presentes na narrativa, até mesmo pela escolha da língua utilizada para produzir a narrativa. Pela forma como ela retratou a forte presença do inglês na vida dela, é possível notar que Raíssa demonstra um alto grau de motivação, uma vez que ela condiz tanto com a motivação instrumental e integrativa, conforme as categorias propostas por Gardner e Lambert (1972). Ou seja, a motivação instrumental diz respeito às suas expectativas futuras de trabalho e estudo, enquanto a motivação integrativa corresponde aos seus desejos de conhecer a língua e a cultura e os países que falam o idioma.

Por hora, pôde-se observar que o inglês já faz parte da vida dos jovens devido principalmente à influência das mídias sociais, mas estudar inglês, tanto para as jovens e principalmente para os pais, representa muito mais uma perspectiva para o alcance de melhores oportunidades de vida, especialmente o mercado de trabalho. Ou seja, essa dualidade de inglês numa perspectiva atual e futura está presente nas identidades de todas as participantes adolescentes e vai ao encontro do que observa Norton (2000), de que a identidade se refere à forma como a pessoa se relaciona com o mundo atual e como ela se vê no tempo e espaço futuro.

Os relatos das jovens apresentados aqui deixam claro que tanto as comunidades de prática quanto as comunidades imaginadas colaboram para a construção da identidade de cada uma das aprendizes e refletem no investimento feito por elas. Percebeu-se que as jovens investem na aprendizagem de língua, porque são motivadas pelo sentimento de pertencimento a mesma comunidade imaginada. Onde ocupando a posição de falantes de inglês, alcançarão uma posição social da qual poderão obter retornos relacionados à melhores oportunidades acadêmicas e profissionais.

4.2 Relação entre contexto social e interesses pela língua inglesa

Aprender uma língua adicional não é um processo simples. Há vários fatores envolvidos nessa aprendizagem. Como nem todos poderão ser analisados no âmbito desta pesquisa, volto-me apenas aos sociais e contextuais. Falar sobre esses aspectos remete a discussões sobre identidade levantadas na seção 2.4, visto que

todo processo de aprendizagem de um novo idioma reflete diretamente na construção da identidade do aprendiz, da mesma maneira que o contexto social interfere na aprendizagem.

Assumir o indivíduo como um ser configurado socialmente, da mesma forma como defendeu Bourdieu em seus trabalhos, significa dizer que os desejos, as atitudes, comportamentos e tudo o que constitui a identidade do indivíduo está relacionado ao seu contexto e às pessoas com quem convive. Desse modo, tudo que constitui o indivíduo, por sua vez, está também relacionado ao capital cultural e principalmente econômico (GRENFELL, 2008).

Conforme contatado por Norton Peirce (1995), a motivação não pode ser o único fator a se considerar na aprendizagem de uma língua. A autora sugere que sejam tomados o mundo social do aprendiz e o seu contexto de aprendizagem. Sob essa perspectiva, essa seção tem o objetivo de verificar o contexto social em que as aprendizes se encontram e como isso pode estar relacionado com suas motivações para investir na aprendizagem de língua. Também me interessa analisar como aprendizes de língua inglesa, oriundos tanto do contexto privado quanto público, expressam suas motivações e interesses pela língua alvo e que relações o contexto escolar pode ter com seus investimentos.

É possível dizer que as diferenças nas motivações e nos investimentos descobertos nessa pesquisa falam muito mais a respeito da diferença do contexto social como um todo, mas as diferenças específicas dos contextos público e privado da escola regular trouxeram interessantes reflexões, das quais serão tratadas mais na próxima seção.

As informações obtidas sobre o contexto social das famílias foram reveladas muito mais pelos pais do que propriamente pelas jovens. Na seção anterior, já havia comentado sobre o que disse Alberto, pai de Manu e Vanessa, mãe de Elis, mas retomo aqui esse aspecto.

A fala de Elis, como vista no excerto 1, indica que o investimento no curso partiu do desejo da aprendiz. Esse fato foi confirmado pela mãe durante a entrevista, conforme mostra o próximo excerto:

Excerto 9 – Entrevista com Vanessa, mãe de Elis, em 23/05/2022

03 VAN primeiro partiu dela
 04 (0,6)
 05 VAN né (.) tipo era uma vontade que ela tinha
 (.) mas aí (.) como tipo eu ligava pra
 todos os cursos assim (.) tipo era bem
 inviável o valor (.) sabe (.) aí eu tipo
 (.) eu não lembro quem foi que me indicou
 (.) a escola
 06 (.)
 07 PES alguém que já ↑[fazia]
 08 VAN [é:::] (.) o filho fazia
 (.) alguém fazia (.) ah não sei quem foi
 (.) alguém me falou (.) e daí::: (.) que eu
 fui liguei conversei com a:: (.) lia ((dona
 da escola)) e daí (.) tipo (.) eu achei o
 valor bem acessí::vel (.) que eu né (.)
 aí:: comentei com a elis ela ficou bem
 feliz (.) daí ela quis fazer

Vemos, na fala de Vanessa, seus comentários sobre o custo desse investimento. Na linha 5, Vanessa faz referência ao valor “inviável” dos cursos, ponto em que eu reflito na ideia proposta por Nogueira (2002) sobre a relação entre investimento e lucro pela qual se preocupou Bourdieu, como se investir alto na aprendizagem não valesse o retorno. Até então, para Vanessa, investir na aprendizagem do inglês deve-se ao “gosto” da filha e não devido a uma necessidade cotidiana. No entanto, a mãe não desistiu até encontrar um curso que estivesse dentro do orçamento familiar. Ao final da gravação, Vanessa comentou sobre sua alegria com a escola e com a evolução da filha, dizendo ainda que ela incentiva a filha para que valorize a oportunidade que está tendo de aprender inglês. A mãe deixou a entender que era um dinheiro “suado”, mas que, enquanto ela tivesse condições para isso, continuaria.

Caso semelhante notamos durante a conversa com Alberto, conforme mostrado anteriormente no excerto 5, em que ele expõe seu desejo de proporcionar à filha a educação que ele não teve. Esta foi, inclusive, uma preocupação percebida em todas as entrevistas: o desejo dos pais de proporcionar oportunidades que eles não haviam tido quando jovens, em função de suas famílias não terem tido boas condições financeiras.

Para Daiane, mãe de Raíssa, hoje, a situação econômica parece ser bastante positiva. Atualmente ela e o pai da menina são médicos e tiveram, recentemente, uma experiência de morar fora com toda a família. Para Vanessa, por exemplo, essa

não é uma realidade possível no momento. Seu investimento na aprendizagem de inglês da filha, está associado à ideia de retorno na forma de melhores oportunidades para o futuro da filha.

Durante a entrevista com as aprendizes, algumas informações sobre capital cultural foram reveladas, quando questionadas sobre a presença de livros em suas casas. Essas informações vêm a concordar com a situação de capital econômico revelada pelos pais.

De modo bem objetivo, as aprendizes foram questionadas quanto à presença de livros em suas casas, que tipo de livros e em que língua. Raíssa revelou haver um número significativo de livros em língua inglesa. Ela e a mãe gostam muito de ler e costumam ler livros em inglês. Boa parte das leituras da mãe está associada ao seu trabalho. No caso da aluna Maísa, apesar de não ter livros em inglês, notou-se um forte incentivo na leitura, e todos na família gostam de ler.

Além disso, ainda falando sobre capital cultural, a família de Raíssa é a única que fala inglês e que já vivenciou experiências com o idioma. No caso das outras três jovens, apenas pessoas mais distantes da família, como primos, tios e tias, que conseguem se comunicar na língua e já tiveram experiências reais com o idioma.

É possível até aqui entender que, com base nos capitais de Bourdieu (1986), quanto maior o capital econômico da família, maior também o capital cultural, fato que reflete ainda no capital simbólico. Pode-se notar, por meio desses dados, que há uma grande preocupação com o aprendizado da língua inglesa, tanto da parte das aprendizes, quanto dos pais, mas a que se deve essa importância? É preciso reconhecer que essa importância está relacionada a expectativas futuras e que, muitas vezes, essa preocupação em relação ao idioma é reflexo de um capital simbólico, ou seja, está atrelado a um valor criado socialmente, ou, como nos exemplos das entrevistas, à experiência de outra pessoa. Alberto, por exemplo, assumiu não ter tido nenhuma situação em que precisou utilizar o idioma, mas disse que tem uma irmã que alcançou uma posição boa na vida por saber se comunicar em inglês.

A partir da noção de investimento defendida nesta pesquisa e de acordo com os dados por ela gerados, entende-se que o aprendiz, quando investe, está interessado nos frutos que esse investimento lhe pode proporcionar e na posição social que irá adquirir. Dessa forma, fica clara a diferença entre motivação

(DÖRNYEI, 1998) e investimento (BOURDIEU, 1986; NORTON PEIRCE, 1995; NORTON, 2000), pois os desejos de pertencer a uma determinada comunidade imaginada que alavanque uma melhor posição social são representados aqui como fatores motivacionais. Entretanto, para realizar os desejos, é preciso haver algum tipo investimento.

Outra reflexão que os dados possibilitam está relacionada à influência da família. Todas as aprendizes parecem ter prazer em estudar inglês e ciência da importância que o idioma tem para suas vidas, pois, até o presente momento, foram sempre incentivadas pelas famílias. Após compreender a relevância do idioma na vida das famílias com as quais conversei, notei que elas veem necessidade de investir no curso de inglês, principalmente devido ao descrédito do inglês na educação regular, assunto que será tratado na próxima seção.

4.3 Percepções e expectativas dos aprendizes e de suas famílias em relação ao inglês na escola regular

Compreender quais são as percepções dos aprendizes e de suas famílias em relação ao inglês na escola regular é também um dos objetivos desta pesquisa. Portanto, o objetivo dessa seção é revelar as expectativas de aprendizes e familiares sobre a aprendizagem desta língua.

Durante as entrevistas realizadas, tanto as aprendizes quanto os responsáveis foram questionados sobre o assunto. Cada um mostrou seu posicionamento em relação à aprendizagem da língua inglesa do contexto da escola regular. Às aprendizes foram direcionadas duas perguntas:

- 1- Conte-me sobre como é estudar inglês na escola regular. Você nota algumas diferenças ou semelhanças em relação ao aprendizado do inglês no cursinho e na escola? Como você se sente em cada uma das escolas?
- 2- Você acredita que é possível aprender inglês apenas na escola regular? E somente no cursinho, é possível? Por quê?

Começando pela pergunta 1, os excertos abaixo mostram como as aprendizes se colocaram a respeito de suas experiências nas escolas regulares.

Excerto 10 – Entrevista com Elis em 16/05/2022

- 09 ELI ah:: na escola é bem mais complicAdo de aprender (.) tanto por causa dos alunos que não param e porque o professor não ensina TANTo quem no curso (.) é tipo o BÁsico do BÁsico e::
 10 (0.7)
- 11 PES e como que é a tua participação ↑assim (.) como tu te sentes nas ↑aulas (.) aqui e lá
 12 (1,0)
- 13 ELI ah lá é::: *hhhh* diferente né porque não aprende quase nada (.) só passa no quadro não explica direito (.) e aqui é diferente ensina bem explica bem aí eu entendo

Excerto 11 – Entrevista com Manu em 18/05/2022

- 13 MAN: na minha escola é bem diferente (.) porque (.) eu tenho inglês desde o sexto ano e hoje eu já estou no nono (.) e a gente ainda tá no verbo to be *hhh* a gente não sabe do verbo to be (.) e::: a minha professora (.) ela não
 14 (2.0)
- 15 MAN: ↑pode falar
 16 (.)
- 17 PES: pode (.) pode falar (.) *hhhh*
- 18 MAN: *hhhh* ela não explica direito o conteúdo (.) por exemplo na::: na aula passada (.) ela só falou (.) abram o livro na página tal (.) e faz o exercício tal (.) e é só isso (.) e ela falou ainda que vai dar uma prova pra gente:: traduzi o:::
- 19 PES: e::: alguma semelhança [↑assim]
 20 MAN: [não]
- 21 PES: porque até então tu me apontou uma diferença ↑né
- 22 MAN: uhum ((em tom negativo))
 23 (.)
- 24 PES: e como você se sente em cada uma das ↑escolas (.) na aula de inglês como você se sente ↑lá (.) como você se sente em relação a (.) as aulas ↑aqui
 25 (1,2)
- 26 MAN: lá na aula de inglês do colégio eu me sinto *hhhhh* (.) eu me sinto a professora *hhhhh* (.) porque si::m (.) porque:: quando: (.) isso é verdade (.) porque quando os alunos não sabem alguma coisa (.) eles vem me pedir pra mi::m (.) o que eu sei assim (.) eu tento explicar ↑entendeu (.) e aqui eu me sinto como uma estudante *hhhh* (.) aprendendo

Os excertos de Elis e Manu mostram realidades de escolas públicas: Elis em escola estadual e Manu em escola municipal. Os dois relatos mostram certo descontentamento com a escola regular por não haver continuidade no aprendizado, principalmente no caso de Manu, que admite já ter conhecimento do assunto que é trabalhado na escola. O relato de Elis é ainda mais preocupante, pois fala sobre a posição dos outros colegas que, aparentemente, não estão tão interessados na aula e atrapalham de alguma forma o seu aprendizado.

Nas duas falas fica marcado o fato de a professora da escola regular “não explicar direito”, e, no curso, ser diferente. Tal fato não é aprofundado nas suas falas. No caso de Manu, fica evidente que sua intenção não é de responsabilizar a professora, mostrando receio em proferir palavras inadequadas, conforme observado na pausa anterior à linha 15.

Os próximos excertos mostram as realidades de Raíssa e Maísa, que estudam em escolas privadas.

Excerto 12 – Entrevista com Raíssa em 30/05/2022

- 25 RAI muitas *hhh* (.) é porque (.) lá na escola
(.) a gente aprende bem mais tipo (.)
vocabulário em geral (.) mas não muito como
usar as frases (.) as palavras (.) e::: o
nível é bem diferente (.) em termos de
conteúdo (.) por exemplo (.) lá na escola a
gente está aprendendo agora (.) a gente
está no capítulo dos animais (.) então é um
conteúdo bem básico (.) e é:: (.) a gente
está aprendendo sobre:: (.) o verbo to be
e::::: (.) present simple e::::
- 26 (0,9)
- 27 RAI então acaba ficando bem repetitivo (.) e
todos os anos é quase a mesma coisa (.)
e::: (.) aqui eu evolui muito mais rápido
(.)
- 28
- 29 PES e como você se sente nas duas ↑escolas
30 (.)
- 31 RAI aqui eu me sinto muito (.) ã:::: (.) eu me
sinto muito à vontade aqui (.) com a
teacher lia (.) tanto que ela é a minha pro
de inglês faz muito tempo ↑né (.) então (.)
eu (.) tipo (.) consigo aprender muito mais
coisas (.) e as aulas não ficam só no livro
↑né (.) tem bastante coisas legais (.) a
gente conversa bastante
- 32 (0,6)
- 33 RAI e lá na escola é bem diferente porque como
é escola ↑né (.) já tem um método tipo (.)
é difícil a gente poder evoluir mais com

outras coisas (.) além do livro ↑né (.)
 é bem limitado (.) o aprendizado

O relato de Raíssa não difere muito dos relatos de Elis e Manu, embora estejamos agora falando de uma realidade diferente, a da escola privada. Por muitos anos, estudei em escola pública, portanto, os relatos de Elis e Manu não são novidade, mas eu sempre tive expectativas diferentes em relação às escolas privadas.

O problema trazido à tona por Raíssa também diz respeito à não evolução do aprendizado e ao método que se resume na utilização do livro didático. O fato de não haver evolução do aprendizado é algo que me deixou preocupada, pois Raíssa admitiu que quase cem por cento da turma também faz curso de inglês. Motivo esse que me leva a questionar a qualidade do aprendizado dos cursos de inglês, mas esse já é assunto para a próxima seção.

Esses são resultados semelhantes aos encontrados por Rosa (2015). Uma de suas pesquisas (ROSA; VALE, 2012) indicou que, em muitos institutos de idiomas, há uma lacuna em relação ao alcance dos objetivos dos aprendizes. Isso diz respeito ao fato de as aulas de língua representarem uma estrutura fixa, baseada na maioria das vezes pelos conteúdos dos livros didáticos. Ela notou que as necessidades dos aprendizes não eram levadas em conta, acarretando desperdício de tempo que era preenchido com temas irrelevantes.

Ainda sobre o excerto 12 de Raíssa, no início de sua fala, na linha 25, ela parece admitir que a escola fornece pouca oportunidade para usar o idioma, ou seja, ela diz que a escola ensina vocabulário, mas não ensina como usar. Esse é um fato que não aparece na fala das outras aprendizes porque, de fato, Raíssa foi a única que já esteve em uma situação real de contato com o idioma. Segundo ela, só o conhecimento da escola não é capaz de preparar para esse momento de uso efetivo da língua.

Já a experiência de Maísa toma um rumo diferente.

Excerto 13 – Entrevista com Máisa em 23/05/2022

- 17 MAI assim (.) as aulas são bem parecidas (.) a gente::: (.) faz atividade no livro (.) a gente faz jogos também às vezes (.) não muitos lá na escola regular mas a gente [tem]
- 18 PES [é uma] turma ↑grande
19 (.)
- 20 MAI é (.) trinta e poucos alunos
21 (0,7)
- 22 MAI daí a gente també::m (.) escreve né (.) exemplos (.) bem quem aqui também
23 (0,8)
- 24 PES e assim (.) como que você se sente (.) em cada uma das ↑escolas (.) desde a tua participação (.) você se sente ↑confortável (.) como que ↑é
25 (0,5)
- 26 MAI ah (.) lá na escola (.) eu:: (.) eu presto bastante atenção (.) eu faço tudo (.) mas eu não sou de falar muito porque::: (.) estou mais no meu canto assim (.) e aqui eu falo mais

Pelo relato de Máisa, é possível ver que ela não observa diferenças na qualidade o ensino, mas a diferença é na própria participação dela. O curso parece funcionar melhor para ela em função da sua personalidade mais retraída, e o número maior de estudantes na escola regular faz com que ela não interaja muito. Aqui nos deparamos com um dos fatores psicológicos apontados por Brown (1994), o da inibição, que pode interferir na aprendizagem, no entanto, não atribuirei foco para fatores psicológicos, uma vez que a pesquisa está voltada para os fatores sociais.

Agora vejamos o posicionamento de cada uma das jovens, quando questionadas sobre a pergunta 2, se é possível aprender inglês apenas na escola regular, ou então se é possível aprender no curso de inglês.

Excerto 14 – Entrevista com Máisa em 23/05/2022

- 30 MAI sim (.) eu acho que é possível aprender tanto na escola regular tanto aqui::: (.) também porque::: (.) eu estudo lá e aqui daí eu acho que eu aprendo mais também

Mais uma vez, o posicionamento de Máisa é bastante positivo em relação à escola regular. Em seu entendimento, aprender inglês no curso e na escola regular

representa uma soma que faz com ela aprenda mais. No entanto, o posicionamento das outras participantes se mostrou diferente. Vejamos o posicionamento de Raíssa.

Excerto 15 – Entrevista com Raíssa em 30/05/2022

- 50 RAI ã::: (.) acho que é possível nos dois lugares ↑né (.) mas::: (.) na escola vai ficar mais limitado (.) só pra gente ter uma noção básica (.) isso porque o conteúdo é muito básico (.) porque eles não podem nos dar um conteúdo super avançado (.) porque tem muitas pessoas que não acompanham (.) e muitos que têm dificuldade de atenção etc (.) e como é uma outra língua é meio difícil (.) não é como outras matérias que dá pra mudar de conteúdo bem rápido (.) mas no curso com certeza dá pra aprender
- 51 (0,6)
- 52 RAI só::: que também (.) tanto na escola regular quanto no curso (.) não dá pra tipo::: (.) aprender inglês (.) o básico claro que dá (.) no curso até mais que o básico (.) mas::: (.) eu acho que::: (.) eu pelo menos (.) aprendi bem mais tipo::: (.) eu evolui muito no inglês na prática mesmo (.) ↑sabe (.) até assistindo filmes e séries (.) ouvindo música
- 53 (.)
- 54 PES ah sim (.) não é só matricular no curso (.) [↑ne]
- 55 RAI [é:::] (.) viajando (.) na prática realmente ajuda bastante porque (.) quando (.) é (.) dois mil e dezoito (.) eu::: (.) a minha família ↑né (.) a gente se mudou pra morar por seis meses na Inglaterra (.) e::: nos três primeiros meses eu não sabia falar nada *hhh* (.) e no final eu já consegui escrever textos (.) lá na minha escola e::: (.) fazer um monte de coisas (.) então eu evolui mu:::ito mesmo (.) ↑sabe (.) então (.) tipo se praticar até falando com os familiares e tal (.) já muda bastante (.) mas claro que no curso a gente consegue aprender bem mais do que na escola regular

Assim como Raíssa, Elis e Manu também entendem que não é possível aprender inglês apenas na escola regular (aprender inglês está aqui representado na ideia de saber utilizar a língua para fins de comunicação). As três aprendizes entendem que, no curso, é possível aprender de modo mais aprofundado, mas que aprender na prática é fundamental para o processo de aprendizado.

Para Elis e Manu, a prática se resume a jogos, escutar músicas e a assistir filmes, enquanto, para Raíssa, “praticar” tem um outro sentido: representa muito mais produção, mas essa não é uma oportunidade que todas têm, de viajar e conhecer pessoas que falam e compreendem o idioma na própria família. Aí entra o curso de inglês, porque é onde jovens como Elis e Manu encontram a oportunidade de praticar, a qual não encontram na escola regular por diversos motivos: poucos períodos de inglês, descontinuidade do aprendizado, profissional muitas vezes não preparado.

Volto-me aqui à crítica de Bourdieu em relação à desigualdade da escola pública conforme citado por Nogueira e Nogueira (2002). Segundo Bourdieu, as diferenças dos contextos sociais têm reflexo na aprendizagem, uma vez que os jovens passam a ter diferentes oportunidades fora da sala de aula. Pelo relato das estudantes em relação as aulas na escola regular, é possível perceber que existe sim uma grande desigualdade nas salas de aula, especialmente nas aulas de língua inglesa, ocasionada pelo fato de apenas alguns estudantes terem a oportunidade de contato com a língua fora da escola.

Ainda sobre o excerto de Raíssa, no parágrafo 50, a jovem parece entender que aprender uma língua é um processo diferente do que aprender outras disciplinas na escola, e esse é um dos motivos pelos quais, segundo ela, a escola falha, porque em muitos casos, ela quer ensinar uma língua adicional da mesma maneira como ensina qualquer disciplina, o que na prática, não funciona. A aprendiz não aprofundou o assunto, mas sua fala no parágrafo 50 relaciona-se diretamente com o que defendia Dörnyei (1998) quanto ao fato de a motivação atrelada ao aprendizado de uma língua ser um processo complexo e totalmente diferente que a motivação para qualquer outro fim. Para o autor, aprender uma língua não diz respeito apenas ao aprendizado de novos vocabulários, mas há também todo um envolvimento com uma nova cultura e um processo de construção de identidade.

Os pais também foram questionados sobre o mesmo fato. As perguntas propostas a eles foram as seguintes (denominadas como perguntas 3 e 4 para não haver confusão com as perguntas 1 e 2 feitas às aprendizes)

3. Quanto às aulas de inglês na escola regular, você acredita que têm a mesma eficácia do curso?

4. Quais são os aspectos que a escola poderia melhorar para desenvolver melhor a aprendizagem da língua?

De modo geral, os pais acreditam não ser possível aprender inglês apenas na escola regular, e partiram, inclusive, de argumentos semelhantes. Começo trazendo o posicionamento de Alberto.

Excerto 16 – Entrevista com Alberto, pai de Manu, em 25/05/2022

- 59 ALB NÃO (.) não existe
60 (1,1)
- 61 ALB eu acho que:::: (.) pra flu::: (.) ter
um::: (.) boa aprendizagem (.) tu tem que
ter FOco
62 (0,8)
- 63 ALB e lá são várias crianças (.) tu não
consegue focar (.) principalmente pro::
(.) professor (.) fica mais difícil (.)
reduzindo um pouquinho o quadro de::
estudantes (.) eu acho que aí:: (.) tu tem
mais diretrizes pra-pras coisas
- 64 PES então esse seria um aspecto ↑né (.) que a
escola deveria ↑ melhorar
65 (.)
- 65 ALB isso (.) é (.) muitos alunos tu não
consegue (.) bom a nossa
70 (1,3)
- 71 ALB educação (.) vamos dizer (.) nossa
liderança que a gente escolhe lá (.) eles
não valorizam muito a educação
72 (0,9)
- 73 ALB principalmente eu fui criado assim:: (.)
valores (.) professor (.) tu levava elogios
(.) antigamente eram flores (.) hoje o
pessoal leva desaforo (.) e tudo pro
professor (.) então eu quero que minha
filha (.) siga no modo (.) que eu fui
criado (.) mas com a mente aberta pro
futuro né

Alberto manifesta-se sobre a desvalorização pela qual muitos professores passam e reconhece que as escolas enfrentam problemas que vão além do poder do profissional que está em sala de aula. Alberto aponta para um problema no âmbito de políticas educacionais que diz respeito ao grande número de estudantes nas salas de aula, que interfere na qualidade do ensino e aprendizagem, não apenas na área da língua inglesa.

Na sequência, vamos para a fala de Aline.

Excerto 17 – Entrevista com Aline, mãe de Maísa, em 24/05/2022

- 51 ALI é (.) então (.) eu acho que não (.) eu acho
que hoje (.) pelo menos nesse formato ↑né
(.) que está:: (.) eu é::: (.)
54 (1,0)
- 55 ALI quando a gente compara e a gente olha a
questão assim (.) da própria esco::la e
das avaliações (.) eu acho que é muito mais
assim por uma questão quase que
obrigatória de ter que estar na grade
curricular (.) ↑né (.) do que qualquer
outra coisa assim
[...]((recorte))
62 (0,5)
- 65 PES e quais seriam os aspectos que a escola
poderia melhorar pra desenvolver
aprendizagem de ↑língua (.) qual seria a
solução ↑então
66 (1,0)
- 67 ALI é (.) primeiro que eu acho assim que:: se
fosse pensando em melhorar assim a:::
68 (0,5)
- 69 ALI a gente teria que (.) pra dar qualidade
teria que dar um pouco mais de intensidade
(.) talvez assim (.) valorizar a língua (.)
como a gente valoriza os outros conteúdos
na escola regular (.) ↑entende (.) porque::
(.) me parece que a gente dá uma passada
assim (.) até pelo pouco tempo ↑né (.) às
vezes eu vejo assim na grade curricular do
vinicius ((filho mais novo))(.) três
períodos na semana (.) ou quatro períodos
às vezes de português (.) três períodos de
matemática (.) e aí têm quarenta minutos de
inglês (.) então eu acho que talvez
repensar a grade posicionando (.) dando os
mesmo pesos pros conteúdos (.) aí talvez
(teria) a chance de ter pé de igualdade
assim (.) ↑né prô (.) pro desenvolvimento

Assim como Aline, Vanessa, mãe de Elis, também argumentou não ser possível aprender inglês apenas na escola, pelo fato de haver apenas um período por semana e também por ser tratado como apenas mais uma disciplina. Para Aline, muitas vezes, a escola prioriza outras disciplinas e deixa a língua inglesa de lado.

Em outros momentos ao longo da entrevista, a fala de Aline marca o reconhecimento da importância do inglês como língua franca e não apenas como uma disciplina a mais no currículo. Ao investir na aprendizagem de língua inglesa, Aline busca retornos mais significativos do que obter boa nota dos filhos no currículo. Ela espera que esse investimento seja um diferencial na vida acadêmica e

profissional da filha. A sua consciência de o inglês ser a língua dos negócios e do mundo acadêmico é motivo suficiente para que ela invista junto com sua filha nessa aprendizagem.

Por fim, o excerto 18 traz a resposta de Daiane.

Excerto 18 – Entrevista com Daiane, mãe de Raíssa, em 02/06/2022

- 38 DAI os professores falam (.) ã (.) bastante
português (.) porque é um grupo grande ↑né
(.) (eu não sei mas acho) que têm pessoas
que acompanham diferentes níveis (.) ã::::
(.) ela comenta que é bem básico assim
- 45 PES bom (.) e quais seriam então os aspectos
que a escola poderia melhorar pra
desenvolver melhor essa ↑aprendizagem
(1,7)
- 48
- 49 DAI eu acho que::::
50 (2,3)
- 51 DAI estimulando eles a:::: (.) a::: inserirem a
segunda língua (.) em outros contextos da
vida deles (.) porque:::: (.) eu acredito
que a maioria tenha oportunidade de fazer
um curso (.) focado de inglês (.) alguns
não (.) mas a grande maioria sim (.) então
acho que não adianta querer (.) fazer um
repeteco num nível inferior (.) ao que se
pode ter numa escola com menor quantidade
de alunos (.) então talvez assim o::: (.) o
diferencial seja conseguir (.) ã::: (.)
fazer assim uma correlação até talvez de
conteúdos como é feito nas escolas
bilíngues (.) assim de conteúdos da:: (.)
escola em outra língua (.) enfim (.)
pratica::r ã:: (.) inserida na rotina deles

Daiane começa dizendo que não é possível aprender inglês na escola, citando o fato de os professores não falarem inglês com os alunos. Ela justifica isso em função do grande desnível que existe na sala de aula e não por incompetência ou alguma falha dos profissionais. Nessa mesma fala, é interessante notar que Daiane considera a opinião da filha como importante para a sua posição, ao dizer que a filha comenta que o conteúdo é muito básico.

Daiane, no parágrafo 51, depois de pensar bastante, aponta uma solução interessante para fomentar a aprendizagem na escola regular, que diz respeito a incluir a aprendizagem da língua para o contexto de vida dos aprendizes. Acredito que esse apontamento é devido à experiência própria, pois, nessa mesma conversa, ela revelou estar cursando italiano de uma forma muito prazerosa. Nesse mesmo

parágrafo, ela também revela sua expectativa de uma educação bilíngue, na qual o inglês não seria apenas uma disciplina na grade curricular, mas que estivesse presente em todos os momentos da aprendizagem.

É possível perceber que Daiane foi mais exigente quanto as suas expectativas em relação à escola regular, o que não significa que os demais responsáveis não tenham expectativas de melhoras. Todos se mostraram desacreditados de um ensino de qualidade do inglês nas escolas regulares, sejam elas públicas ou particulares. Na próxima seção, retomarei algumas dessas expectativas dos pais e dos aprendizes para então chegar nas expectativas que ambos têm em relação ao curso de inglês.

4.4 Expectativas dos aprendizes e de suas famílias em relação ao curso de inglês

Na seção anterior, foi possível perceber que os aprendizes e, principalmente suas famílias, não consideram a escola regular como um espaço que proporciona uma boa aprendizagem da língua inglesa. Diferentes lacunas foram apontadas por esses aprendizes e seus responsáveis, principalmente em relação à metodologia utilizada, ao grande número de alunos na sala de aula e ao insuficiente número de horas de aula, justificando a não eficiência desse aprendizado. Diante disso, as famílias participantes deste estudo parecem ter encontrado no curso de inglês a solução para um aprendizado eficiente.

Nesta seção, apresento expectativas dessas famílias em relação ao curso. Começarei trazendo a visão das aprendizes. Os excertos abaixo trazem evidências quanto a perspectivas que parecem atreladas ao futuro das estudantes.

Excerto 19 –Entrevista com Elis em 16/05/2022

57 PES em relação ao seu futuro (.) qual que é o
teu maior ↑sonho
58 (2,0)
59 ELI ah eu acho que é viajar assim pra fora do
brasil conhecer os outros lugares
60 (.)
61 PES e até que ponto você acredita que o inglês
estará presente nesse ↑sonho ou que ele
será um ↑diferencial
62 (.)

63 ELI ah eu acho que inglês é importANTE nessa parte porque (.) o inglês é uma das línguas mais faladas assim FORA do brasil então eu acho que é importante ter

Elis, que havia escolhido estudar inglês por interesse próprio, indica que estudar o idioma vem ao encontro do sonho de conhecer o mundo. Dessa maneira, ela vê que seu sonho depende intrinsecamente de dominar a língua inglesa, e, segundo ela, na escola regular é muito difícil aprender, como ela já havia dito anteriormente.

Assim como Elis, Manu também tem planos de viajar, inclusive de morar fora. Seu sonho, no entanto, é um pouco mais específico: ela quer morar nos Estados Unidos e tentar carreira como atriz. Ela revelou esse desejo depois de ser questionada sobre porque ela ainda continua no curso, uma vez que essa decisão havia sido tomada por insistência do pai. Ela relatou estar ciente do valor do inglês para seu futuro e admitiu gostar muito do idioma hoje.

Maísa também revelou ter planos de estudar fora, fazer intercâmbio, e o inglês aparece como uma ferramenta essencial para concretizar esse sonho. A aprendiz não havia revelado nenhuma queixa em relação ao aprendizado do inglês na escola regular. Considera, inclusive, que tem um ensino de qualidade na escola regular, mas admitiu fazer curso porque quer aprender bastante e assim melhorar a sua experiência. Maísa, durante a entrevista, mostrou-se tímida e assumiu encontrar no curso um ambiente mais confortável para falar. O fato pode ser notado no excerto a seguir.

Excerto 20 – Entrevista com Maísa em 23/05/2022

22 ENT e assim (.) como que você se sente (.) em cada uma das ↑escolas (.) assim (.) desde a tua participação (.) tu se sente ↑confortável (.) como que ↑é (0,5)

23

24 MAI ah (.) lá na escola (.) eu:: (.) eu presto bastante atenção (.) eu faço tudo (.) mas eu não sou de falar muito porque::: (.) estou mais no meu canto assim (.) e aqui eu falo mais

A não ser no caso de Manu, não foi mencionado por nenhuma das participantes um país específico para viajar ou para estudar. Aparentemente, o único

critério é que fosse “fora” do Brasil, que aponta para uma desvalorização da língua portuguesa e do próprio país, em prol de uma grande valorização do inglês, conforme já mencionado.

Percebe-se, pelos excertos das jovens, que o inglês aparece aqui como uma comunidade imaginada (ANDERSON, 2008), pois o inglês é retratado como um investimento apenas para um plano futuro. Este também é o caso de Raíssa, que tem a oportunidade de praticar com a própria família, mas que, segundo seu relato, não o faz.

Raíssa, não diferente das demais, também conta com o inglês para seu futuro. Sua fala revelou por que o curso parece ser o caminho certo para chegar nesse objetivo.

Excerto 21 – Entrevista com Raíssa em 30/05/2022

- 77 PES e por que você escolheu esse curso e não
 ↑outro (.) ou melhor (.) o que te mantém
 aqui ↑ainda
 78 (.)
 79 RAI porque eu gosto muito do::
 80 (1,1)
 81 PES ↑metodologia (.) a forma de ↑ensinar
 82 (.)
 83 RAI é (.) a metodologia (.) o que me mantém é a
 metodologia mesmo (.) que eu gosto muito
 porque:: daí (.) não fica muito nos livros
 mesmo (.) eu não sei mas (.) eu acho que
 com todas as turmas é assim (.) mas pelo
 menos com a teacher (.) no individual (.) a
 gente faz bastante jogos (.) atividades e
 tal (.) então é bem legal

Essa pergunta havia sido feita para todas as aprendizes, mas a fala de Raíssa resume todas as respostas. O curso aparece como um cenário acolhedor e parece proporcionar para essas aprendizes algo mais próximo de um uso real do idioma, por meio de jogos e atividades que as façam realmente utilizar a língua. Essas são oportunidades que, segundo as aprendizes, por diferentes razões, não são proporcionadas no espaço da escola regular.

Não trago aqui nenhum relato dos pais, pois suas expectativas, de certa forma, foram reveladas na seção anterior, na medida em que manifestavam que o curso possibilitava o aprendizado que eles esperavam que acontecesse na escola

regular. No entanto, de modo a resgatar essas informações e resumir esses posicionamentos, podemos dizer que os pais enxergam no curso a oportunidade de aprendizado que eles não enxergam na escola regular.

De acordo com os registros obtidos, os pais parecem considerar o idioma como uma ferramenta essencial para o futuro desses jovens, que logo lidarão com o mercado de trabalho e assim estarão preparadas para melhores oportunidades. A escola regular, no entanto, na visão dos pais, não se mostra capaz de proporcionar esse preparo, devido à pouca valorização que é dada ao idioma. Nesse sentido, investir em um curso livre de inglês aparece como oportunidade perfeita para isso, uma vez, no curso que a aprendizagem do idioma é o foco principal.

Com base nesses registros, é possível dizer que esses pais esperam da escola uma atuação que parece estar acima do seu papel institucional. Tal constatação leva novamente à reflexão sobre o papel da escola. Há décadas pesquisadores vêm abordando esse fato. Com base em discussões geradas em diversos trabalhos, pode-se dizer que a escola é vista “como um ambiente de contínua reconstrução de experiências, orientadas para privilegiar o acolhimento à diversidade, o compartilhamento, a colaboração e também a crítica, a comparação, a criação e a iniciativa” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 17).

Schlatter e Garcez (2012) partem dessa reflexão sobre a escola essencialmente no que se refere ao ensino de línguas. Eles reconhecem a escola como um espaço para a criança se tornar cidadã do mundo. Isso implica desenvolver certas habilidades, dentre elas as habilidades linguísticas e tudo mais que elas implicam para o surgimento de um cidadão crítico, capaz de participar e se posicionar nas diferentes situações do mundo.

O propósito da escola, de modo geral, volta-se às competências que se concentram no desenvolvimento de “conhecimentos, habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Vejo a escola como espaço que possibilita ao aluno ampliar seu repertório linguístico para valer-se deste nos mais diferentes contextos da vida. Independentemente de priorizar essa aprendizagem ou não, a escola precisa oferecer oportunidades e incentivo para o desenvolvimento dessa aprendizagem.

O papel da escola, nesse sentido, não está centrado em ensinar língua, ou mesmo, formar cidadãos fluentes em um outro idioma, como muitas famílias esperam. É impossível essa instituição dar conta de tudo isso. No âmbito escolar, é possível chamar atenção para a importância da linguagem, promovendo, por exemplo, a educação linguística. A linguagem é compromisso de todos, mas nós, professores de língua, temos um papel importante na promoção da educação linguística, abrindo caminhos para que esses estudantes tenham acesso à educação linguística, além de levar os(as) estudantes a refletir sobre a importância e os interesses para aprender determinada língua.

Os alunos de hoje aprendem sobre qualquer assunto, independente do curso ou escola, desde que estejam engajados nessa aprendizagem. A escola não é, portanto, o único lugar em que a aprendizagem acontece, mas um de seus compromissos é oferecer caminhos para a aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados anteriormente apresentados, chego a algumas considerações, as quais apresento agora na medida em que retomo os objetivos e perguntas de pesquisa. Ressalto que essa é uma pesquisa qualitativa, com base em entrevistas a partir de narrativas dos participantes, portanto o que segue é uma interpretação não findada.

O objetivo geral da pesquisa consiste em compreender quais são as razões e interesses do aprendiz de língua inglesa e seus responsáveis para investir na aprendizagem da língua fora do contexto escolar, mais especificamente, o curso livre de língua inglesa. Nesse sentido, minha primeira constatação é a de que, muitas vezes, essa não é, necessariamente, uma escolha do aprendiz. Duas das adolescentes entrevistadas começaram a frequentar o curso de inglês quando crianças, sem muito entender o porquê de estarem fazendo isso. No entanto, hoje, com certa maturidade, não questionam o fato de cursar inglês, pois reconhecem a importância do idioma para alcançar seus objetivos próprios.

Ao investirem em sua aprendizagem da língua inglesa, notou-se que as participantes desse estudo se apropriam tanto de recursos materiais, de ordem econômica, quanto simbólicos, de ordem emocional. Parece haver um investimento coletivo que demanda a dedicação e esforço do aprendiz e o apoio e incentivo da família, inclusive o investimento econômico. As aprendizes, além de se mostrarem motivadas a aprender, investem dedicação e esforço nas aulas do curso, e fora dele, por meio das mídias. Da mesma forma que os pais investem na matrícula do curso, no pagamento dos materiais necessários, além de todo um investimento emocional, incentivando as jovens na aprendizagem. Para chegar no motivo que levou as famílias a investirem nessa aprendizagem, parti, portanto, de objetivos específicos que me levaram a esse entendimento. Retomo, assim, na sequência, os objetivos propostos.

De acordo com o primeiro objetivo, procurei compreender o ponto de vista das aprendizes a respeito da importância e dos motivos que as levaram a estudar inglês, e, dessa forma, entender o que significa aprender inglês, como língua adicional, tanto para as jovens, quanto para seus responsáveis. Percebi que as famílias, quando investem nesse aprendizado, esperam obter ganhos em forma de melhores

oportunidades para o futuro de seus(suas) filhos(as), atrelados principalmente ao mercado de trabalho. As jovens se mostraram cientes da importância do inglês para se posicionarem melhor nos futuros trabalhos, mas também evidenciaram interesse pela língua diante de situações cotidianas, como ler livros, ouvir músicas, assistir a filmes, conhecer outras pessoas e outras culturas. Após refletir sobre esses relatos das participantes, compreendo que as mídias assumem o papel de ferramentas de aprendizagem para aprimorar seus conhecimentos na língua-alvo. Ou seja, o lazer proporcionado pelas mídias aparece de modo significativo nas narrativas, no entanto, não como um objetivo final, mas como um meio para o alcance de novos objetivos.

O segundo objetivo pretendia verificar o contexto social em que essas aprendizes se encontravam e como isso poderia estar relacionado a suas motivações. Foi possível perceber a relação do contexto social das jovens com o investimento feito na aprendizagem da língua. Entretanto, parece ser o fator familiar que mais pesa na escolha por estudar inglês, e, também, no que se refere às expectativas sobre o aprendizado na escola regular e no curso. Ou seja, notei que as motivações levantadas pelas aprendizes eram muito semelhantes aos princípios defendidos pelos pais. Considero esse fato como um indício de que o contexto social e tudo que nos cerca tem poder de moldar nossa identidade e tudo o que está atrelado a ela, nossos gostos, desejos, planos etc.

Em relação ao objetivo de observar como as aprendizes, oriundas tanto do contexto escolar privado, quanto público, expressam suas motivações e interesses pela língua-alvo e quais relações o contexto escolar pode ter com seus investimentos, posso dizer que o contexto escolar necessariamente não interfere nas motivações e investimentos das aprendizes, mas o contexto social como um todo, pois muitas vezes o fato de uma criança ou jovem estudar em escola pública ou particular é apenas uma consequência da posição social em que a família se encontra.

Embora os dados não sejam exaustivos, quando me volto à posição social das aprendizes, percebo que suas percepções quanto ao ensino da língua inglesa na escola privada são muito semelhantes às percepções levantadas pelas estudantes de escola pública. As aprendizes de ambos os contextos de ensino, assim como seus responsáveis, apontaram uma série de lacunas na aprendizagem

da língua das quais se utilizam para justificar a pouca eficiência do ensino na escola regular.

O descrédito das famílias no aprendizado da língua inglesa na escola regular é o que as leva a investir em cursos de língua inglesa. E, diante do último objetivo da pesquisa, compreender quais são as percepções e expectativas dos aprendizes e de suas famílias em relação ao inglês na escola regular e no curso livre, notei que as aprendizes encontram no curso de inglês um lugar seguro para investir, crenças de que a metodologia utilizada no curso as faz aprender mais do que na escola.

Olhando para todos esses objetivos e ainda querendo saber o porquê desse investimento, assinalo que as famílias investem na aprendizagem da língua inglesa porque esperam um retorno positivo na posição social do aprendiz, que lhe proporcione uma melhor posição profissional e/ou acadêmica, movidos pela crença de que a escola regular não é capaz de proporcionar tal aprendizagem. Embora o inglês enquanto lazer tenha aparecido nos dados por conta da cultura envolvida pelas mídias digitais, não se trata de estudar inglês por gostar, mas de investir na aprendizagem por conta de um objetivo que se encontra mais à frente, por isso “inglês para o futuro” faz parte do título do trabalho.

Embora esteja fechando esta dissertação, ainda restam algumas inquietações e questionamentos sobre para onde podemos caminhar. Lanço mão aqui de algumas contribuições da pesquisa, bem como, reflexões que possivelmente podem direcionar futuras pesquisas.

Acredito que esta pesquisa pode contribuir para todos(as) aqueles(as), interessados(as) na área da Linguagem, com foco na língua adicional, mas principalmente para professores(as) que estão diante das salas de aula, lidando diariamente com o ensino e aprendizagem da língua. Enquanto professora, acredito na importância de saber dos interesses do(a) aluno(a), de entender o que lhe move, e o que busca, não apenas para seu futuro, mas, principalmente, no momento atual. Com esse entendimento, acredito que é possível trazer sentido para a aprendizagem. No entanto, apesar ter tido a possibilidade de olhar para a escola regular, entendo que estudos mais abrangentes com foco nesse contexto devem ser implementados

As narrativas revelaram que as expectativas dos pais sobre o ensino da língua inglesa nas escolas regulares são muito inferiores em relação às que colocam em

relação ao curso de inglês. Os participantes atribuíram ao curso um papel de salvador, como sendo o melhor caminho para uma pessoa aprender o idioma. Mesmo que, pelas indicações dos participantes, a escola regular pareça não oportunizar a aprendizagem de uma língua adicional, mais estudos precisam ser realizados, alcançando mais participantes e realidades diversas para apresentar evidências consistentes.

Os dados da pesquisa mostraram que jovens de treze a quinze anos se preocupam com o futuro e acreditam que o inglês será um diferencial. Por isso, juntamente com suas famílias, investem fundo nessa aprendizagem de forma material e simbólica. É importante a considerar o contexto em que essas jovens estão inseridas, pois são jovens que fazem curso porque querem aprender inglês. No entanto, como professora preciso refletir sobre o espaço de aprendizagem da escola regular.

Nos momentos em que fui professora de escola regular privada, deparei-me com muitos estudantes da mesma idade que as jovens do estudo que não tinham essa mesma motivação por estudar inglês. Encontrei jovens que tinham, inclusive, desprezo pela língua, justificando o não investimento nessa aprendizagem pelo fato de ser uma língua muito difícil de aprender e que não precisavam aprendê-la, pois não queriam sair do Brasil. Em situações como essas sempre refletia comigo mesma sobre quais eram os planos desses jovens, e me preocupava o fato de eles acharem que não fosse importante aprender uma outra língua. Hoje vejo que isso é porque eu venho de um contexto em que aprender uma outra língua é importante. Neste ponto, há duas reflexões que gostaria de registrar. Primeiramente, vale dizer que é possível que esses jovens que não investem na aprendizagem de inglês invistam em seus futuros, acreditando em outras formas de se posicionarem bem no mercado de trabalho. Além disso, questiono-me se o inglês efetivamente tem o poder de ser um diferencial no futuro dessas jovens. Por exemplo, outro estudo com essas mesmas participantes poderia revelar se essa expectativa pode ser concretizada e trazer mais reflexões com foco no investimento.

A segunda reflexão diz respeito à forma como o inglês é ensinado nas escolas. O fato de a pesquisa ter a como objetivo entender o que o aprendiz busca no curso de inglês parte da ideia de que, se soubermos o que ele busca, podemos oferecer uma melhor aprendizagem, e isso também se verifica no âmbito da escola regular.

Se nós, professores, conseguirmos promover aulas significativas, ou seja, que considerem o contexto social desses aprendizes e levem em conta seus interesses atuais e ao mesmo tempo mostrem que o inglês não é apenas um investimento para o futuro, que ele está presente na vida cotidiana, talvez aprender inglês seja visto com outros olhos, não com os de uma língua estrangeira, mas uma língua adicional para uso no aqui e agora. Tal percepção foi instigada durante a banca de qualificação pela Profa. Dra. Márcia Corona, quando surgiu a seguinte afirmação possibilitada pelos dados em evidência: “Os alunos querem ser educados para o agora”. Eu acredito que os alunos não apenas querem, mas precisam ser educados para o agora. Por mais que as jovens, diante de um contexto de entrevista, tenham assumido essa preocupação com o futuro, no dia a dia, elas querem mais é ser jovens, conhecer o mundo, outras culturas, e por que não conhecer uma língua por lazer?

Como professora de Língua Inglesa, considero que o inglês como língua franca, torna inquestionável a importância do idioma na grade curricular. Os dados aqui apresentados mostram que as jovens investem em suas aprendizagens de língua inglesa cientes da importância disso para seu currículo, para se posicionarem melhor no contexto acadêmico e no mercado de trabalho. Como pesquisadora crítica, entendo que esse investimento pode não ter relação apenas com um desejo próprio, mas diz respeito ao que a sociedade cobra delas, e, principalmente, com o que a família acredita.

Dessa forma, o termo “inglês para o futuro”, que trago no título do trabalho, representa o que eu entendo como visão das famílias entrevistadas. De outra parte, considero que as línguas precisam ser ensinadas para o agora. Nós, professores, podemos combater a crença de que, se um indivíduo souber uma língua adicional, seu futuro ou de seu(sua) filho(a) está garantido. O sucesso profissional esperado pelos pais para seus(suas) filhos(as) depende de muitos outros fatores que vão além da construção de conhecimentos e da capacidade linguística. Existem competências que merecem ser desenvolvidas para o exercício da cidadania e que fazem parte dos compromissos assumidos pela escola. Essas competências se encontram na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e são entendidas como aprendizagem essenciais. Portanto, o sucesso esperado, apesar de ser uma perspectiva subjetiva, está relacionado também com a formação de atitudes, valores

e ao posicionamento crítico em relação às crenças que permeiam o ensino e a aprendizagem, por exemplo.

Por fim, a crença de que não se aprende inglês nas escolas regulares, ainda mais escolas públicas, é muito forte em nossa sociedade e desafia muito nosso trabalho como professores(as) de língua. Como educadora, reconheço que a escola tem juntado esforços para proporcionar uma aprendizagem mais significativa. Não temos o cenário ideal. Sei que ainda há muito por fazer, mas eu e muitos colegas, professores e pesquisadores, ainda vemos esperança na educação. No entanto, esse esforço se torna vão quando a sociedade não acredita no poder da escola. Da mesma forma, para uma boa aprendizagem de língua, motivação e investimento precisam andar juntos. Quando escola e sociedade andarem juntos, poderemos ver esse progresso desejado.

Essas foram algumas ponderações, problematizações e inquietações que, enquanto professora, pesquisadora, linguista aplicada e uma eterna aprendiz, gostaria de compartilhar. São muitas perguntas que ainda ficam em aberto, prova de que ainda há muito para se discutir sobre educação, aprendizagem de línguas e investimento.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BARCELOS, A. M. F. *Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas*. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- BARCELOS, A. M. F. *Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas*. *Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.
- BARKHUIZE, G., BENSON, P., & CHIK, A. *Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research* (1st ed.). New York: Routledge, 2014.
- BASTOS, L. C.; BIAR, L. *Análise narrativa e práticas de entendimento da vida social*. *Delta*, São Paulo, v. 31, p. 97-126, 2015.
- BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2005.
- BOURDIEU, P. Afrânio Catani e Maria Alice Nogueira (org). *Escritos da Educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.
- BOURDIEU, P. The forms of capital. In: Richardson, J., *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport, CT: Greenwood: 1986, p. 241–58. Disponível em <<https://www.socialcapitalgateway.org/content/paper/bourdieu-p-1986-forms-capital-richardson-j-handbook-theory-and-research-sociology-educ>> Acesso em: 18 de julho de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall, 1994.

CRYSTAL, D. *English as a Global Language*. 2.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DÖRNYEI, Z. *Motivation in second and foreign language learning*. Language Teaching. Cambridge University Press. Vol. 31. July 1998. p. 117-135.

FLANNERY, M. R. S. *Uma introdução à análise linguística da narrativa oral: abordagens e modelos*. Campinas: Pontes Editores, 2015.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação: ensaios*. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2001, p.79 – 88.

GRENFELL, M. *Pierre Bourdieu: Key Concepts*. Routledge, 2008.

JENKINS, J. et al. *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. London/New York, Routledge, 2018.

JORDÃO, C. *ILA-ILF-ILE-ILG: quem dá conta?* RBLA, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014

LIMA, J. R. *O Indivíduo na sociedade líquido-moderna e a identidade nacional*. Cadernos Zygmunt Bauman, (2019). Disponível em: <<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/9893>> Acesso em: 09 de janeiro de 2023.

LEFFA, V.; IRALA, V. *O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas*. In: LEFFA, V.; IRALA, V. (Orgs.). *Uma Espiadinha na Sala de Aula. Ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: EDUCAT, 2014, p. 21-48.

MARTIN, D. R. *O clube do inglês de um colégio militar como uma prática colaborativa e transformadora: percepções dos participantes frente a uma perspectiva sociocultural*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

MASALA, M. A. *Investir, imaginar (-se) e identificar (-se): um estudo de caso de aprendizagens de francês em um curso de extensão*. Dissertação (Mestrado em Letras)

Programa de Pós-Graduação em Letras, - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2019.

MAURANEN, A. *Conceptualising ELF*. In: JENKINS, J. et al. *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. London/New York, Routledge, 2018, p. 7-24.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A. *Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições*. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº. 78, Abril/2002. Pg. 15 – 36. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2022.

NORTON, B. Identity and investment in multilingual classrooms. [S.l.], 2016. For: *Foreign Languages in Multilingual Classrooms* (in press). Disponível em: <<http://faculty.educ.ubc.ca/norton/FLiM%20Norton%20Nov%202016.pdf>>. Acesso em: 8 de fevereiro de 2022

NORTON, B. *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Pearson Education, 2000.

NORTON, B.; & TOOHEY, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412-446. doi:10.1017/S0261444811000309. Disponível em: <http://journals.cambridge.org/abstract_S0261444811000309> Acesso em: 20 de julho de 2021.

NORTON PEIRCE, B. (1995). *Social identity, investment, and language learning*. *TESOL Quarterly* 29.1, 9–31. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/3587803?origin=JSTOR-pdf> >. Acesso em: 19 de julho de 2021.

OLIVEIRA, B. M. *Crenças, motivações e identidades de alunos de Língua Inglesa de uma escola particular*. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras, - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.

OPPELT, C. Q. *LIVING AND LEARNING: A Sociocultural Perspective and Identity Approach to Foreign Graduate Students Learning Portuguese in Brazil*. Tese

(Doutorado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019

PENNYCOOK, A. *The Myth of English as an International Language*. In: PENNYCOOK & MAKONI, S. (Ed.) *Desinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p.90-115.

RAMOS, A. *Língua Adicional: um conceito "guarda-chuva"*. Revista Brasileira de Linguística Antropológica. Vol. 13, p. 233 – 267, 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Referencial Curricular Gaúcho: Linguagens, v. 1. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

ROSA, G. C. *Cursos de idiomas sem fronteiras inglês UFU: Tecnologias digitais, Investimento e Complexidade*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

SOUZA, M. S. A. *Motivações e emoções de alunos de inglês do PROEJA*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

VALDÉS, G.; POZA L.; BROOKS, M. D. *Language acquisition in bilingual education*. In: WRIGHT, W. E.; BOUN, S.; GARCÍA, O. *The handbook of bilingual and multilingual education*, 2015, p. 56-74.

VALDIVIEZO, L; NIETO, S. *Culture in bilingual and multilingual education*. In: WRIGHT, W. E.; BOUN, S.; GARCÍA, O. *The handbook of bilingual and multilingual education*, 2015, p. 92-108.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University, 1998.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PRÉVIO

Instrumento 1²⁹ – Questionário prévio (em formato online) para aprendizes dentro da faixa etária de 14 a 16 anos (tanto para o projeto-piloto como para o projeto posterior à qualificação)

Por meio deste questionário quero conhecê-lo(a) melhor e saber um pouco como é o seu contato e sua relação com a Língua Inglesa. Por favor, seja o mais honesto(a) possível. Agradeço muito sua ajuda nessa investigação!

Nome:

E-mail para contato:

1. Em relação ao seu nível de fluência em Língua Inglesa, você se considera:

- Básico
- Pré-intermediário
- Intermediário
- Avançado

2. A que você atribui seu conhecimento de Língua Inglesa? Selecione todas as alternativas que se aplicam a você (uma ou mais alternativas podem ser marcadas).

- À escola regular.
- A cursos livres de inglês fora da escola
- As minhas experiências externas aos estudos formais (jogos, músicas, filmes)

3. Comentários sobre a questão 2 (opcional):

4. Há quanto tempo você estuda inglês? Descreva brevemente. (Pode ser na escola ou fora dela)

5. Quanto a escola regular, você estuda em:

- Escola privada
- Escola pública

6. Comente brevemente como são as suas aulas de inglês na escola regular.

7. Comente brevemente como são as suas aulas de inglês no curso de inglês.

²⁹ Instrumento inspirado no questionário da doutoranda Elisa Seerig.

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM ADOLESCENTES

Instrumento 2 – Entrevista geradora de narrativa com os aprendizes

Questões da entrevista

1. Gostaria de ouvir sobre o momento em que você e/ou sua família decidiram que você deveria iniciar o cursinho. Quais foram suas motivações para tomar essa decisão?
2. Conte-me sobre como é estudar inglês na escola regular. Você nota algumas diferenças ou semelhanças em relação ao aprendizado do inglês no cursinho e na escola? Como você se sente em cada uma das escolas.
3. Você acredita que é possível aprender inglês apenas na escola regular? E somente no cursinho, é possível? Por quê?
4. Você tem algum amigo ou amiga que já faz curso de inglês? Na sua turma da Escola, têm muitos colegas que fazem curso?
5. Por que você escolheu esse curso e não outro?
6. Conte-me sobre uma lembrança bem sucedida que você tem com o inglês, pode ser na escola ou fora dela.
7. Conte-me sobre uma lembrança frustrante que você tem com o inglês, pode ser na escola ou fora dela.
8. Em relação ao seu futuro, qual o seu maior sonho? Até que ponto você acredita que o inglês estará presente neste sonho ou será um diferencial?
9. Mais alguém na sua família fala inglês ou outra língua? Se sim, com que frequência, em que ocasiões?
10. Há livros na tua casa? Que tipos? Quem da família ou que mora com você que mais gosta de ler? Em que língua eles são? Que outros tipos de contatos (mídias sociais) você tem com a língua?
11. E sobre as mídias sociais, quais delas você mais acompanha? Elas são em que língua?
12. Você poderia me falar melhor sobre a produção do seu desenho/colagem? De que modo essa imagem representa sua relação com o inglês?
13. Tem algo mais que você gostaria de contar sobre sua história com o inglês?

APÊNDICE C – PROPOSTA DA NARRATIVA MULTIMODAL

Instrumento 3 – Orientação para a geração da narrativa multimodal com os aprendizes

Sua tarefa agora é me mostrar como você se vê em relação ao inglês. Você pode utilizar uma folha de papel ou alguma ferramenta online que você conheça para representar com recortes, imagens, fotos, desenhos, trechos de música, entre outros, como o inglês está presente em sua vida ou como você pretende que esteja.

Você pode ser bastante criativo(a), mas é importante que você saiba explicar a sua produção depois.

A produção textual pode ser realizada tanto em inglês como português, ou ainda nas duas línguas.

Algumas sugestões de ferramentas online:

<http://edu.glogster.com/>

<https://www.canva.com/>

APÊNDICE D – ENTREVISTA COM OS PAIS

Instrumento 4 – entrevista geradora de narrativa oral com os responsáveis dos estudantes que participarem da pesquisa.

Questões da entrevista

1. De quem foi o primeiro desejo de matricular seu filho(a) no curso?
2. Há quanto tempo seu filho(a) estuda no curso de inglês? Você acha que a idade que seu filho(a) começou no curso interfere no desempenho da sua aprendizagem da língua?
3. Seu filho(a) gosta de estudar inglês?
4. E quanto às aulas de inglês na escola regular? Você acredita que têm a mesma eficácia do curso?
5. Quais são os aspectos que a escola poderia melhorar para desenvolver melhor a aprendizagem da língua?
6. Você ou alguém próximo da sua família já fez curso de inglês? Se sim, como foi a experiência? E se não, por quê?
7. Narre uma situação em seu filho(a) ou você na frente dele(a) precisou utilizar a língua inglesa.

ANEXO A – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO³⁰

(1,8)	Pausa
(.)	Micropausa
[texto]	Falas sobrepostas
↑texto	Entonação ascendente da sílaba
∴	Alongamento de som
TEXTO	Fala com volume mais alto
(Texto)	Dúvidas da transcritora
<i>Hhhh</i>	Riso expirado

³⁰ Fonte: Jefferson (1984), adaptação do grupo de pesquisa Fala-em-Interação em Contextos Institucionais e Não-Institucionais.

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética é responsável por assegurar os cuidados éticos da pesquisa com seres humanos.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Você e seu/sua filho/a ou estudante pelo qual é responsável, _____, estão sendo convidados/as a participar de um estudo sobre a aprendizagem de língua adicional fora do contexto regular de ensino, intitulado "O aprendiz de Língua Inglesa e seus investimentos na busca pelo desenvolvimento da sua a aprendizagem de língua adicional fora do contexto escolar". Este estudo está sendo conduzido por Daniele Susana Petry, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob orientação da Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza.

Nesta pesquisa, pretendemos conhecer e analisar as motivações e os esforços mobilizados pelo aprendiz ao buscar desenvolver sua aprendizagem de língua no curso livre de inglês. Sendo assim, sua participação e do(a) seu(a) filho(a) contribuirá para a análise de como aprendizes de língua inglesa e suas famílias investem na aprendizagem de língua fora do contexto regular de ensino.

Sua participação na pesquisa consiste na presença em encontros onde serão realizadas duas entrevistas as quais serão gravadas em áudio. Uma das entrevistas será individual com seu/sua filho/filha e outra entrevista será com ambos/as e poderá ser realizada via google meet ou presencialmente, conforme sua preferência. Além disso, também serão realizados dois encontros, também gravados em áudio, quando seu(a) filho(a), durante a aula, participará de uma atividade que aponte para a sua relação com o inglês. As gravações em áudio apenas servirão como recurso para auxiliar a transcrever os áudios gerados durante os encontros. Assim, os áudios gravados nas entrevistas não serão mostrados a outras pessoas fora do grupo de pesquisa e serão descartados logo depois de sua transcrição.

Se houver algum constrangimento ou desconforto durante nossa conversa, não deixe de se manifestar para que possamos verificar a melhor forma para continuar a entrevista ou, se for da sua preferência, encerrar sua participação. As informações que obtivermos serão rigorosamente confidenciais. Seus nomes serão substituídos por outros em qualquer apresentação ou publicação baseada nesse estudo. Sua participação e do seu(a) filho(a) no estudo é totalmente voluntária. Vocês podem se recusar a participar ou podem se retirar, a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Maiores esclarecimentos poderão ser obtidos, sempre que necessário, através do e-mail danielepetry09@gmail.com ou do telefone (54) 984485746.

Se você aceitar em participar, por favor, assine este documento, por meio do qual você concorda com as gravações em áudio, de esclarecer dúvidas e de se informar acerca do desenvolvimento e conclusões da pesquisa, além das demais garantias já mencionadas.

Este documento deverá ser assinado em duas vias, ficando uma com você e a outra com a pesquisadora. Caso não seja possível a assinatura física, encaminharemos uma versão digital para essa confirmação.

No caso de seu consentimento, seu/sua filho/a receberá o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, com informações sobre a pesquisa, confirmando a participação, também por meio de assinatura, se esta for sua vontade.

Agradecemos por sua colaboração e interesse em nossa pesquisa.

Atenciosamente,

Passo Fundo, ____ de _____ de 2022

Daniele Susana Petry
Pesquisadora Responsável

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em 18/04/2022

Nome do(a) participante e responsável pelo/a estudante: _____

Assinatura do(a) participante e responsável pelo/a estudante: _____

ANEXO C

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética é responsável por assegurar os cuidados éticos da pesquisa com seres humanos.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo sobre a aprendizagem de língua adicional fora da escola regular de ensino, com o título provisório “O aprendiz de Língua Inglesa e seus investimentos na busca pelo desenvolvimento da sua aprendizagem de língua adicional fora do contexto escolar”. Este estudo está sendo conduzido por Daniele Susana Petry, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob orientação da Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza.

Essa pesquisa quer saber o que motiva o aprendiz de língua inglesa ao buscar o curso livre de inglês. Sua participação, portanto, contribuirá para a análise de como aprendizes de língua inglesa estão comprometidos com a sua aprendizagem de língua fora do contexto regular de ensino. A sua participação conta primeiro com a realização de um questionário com o objetivo de conhecer o seu perfil. Além de gravações de áudio de dois encontros presenciais no curso de inglês e de outros dois encontros para uma entrevista: uma delas apenas com você, a ser realizada presencialmente, e outra com você e um dos seus responsáveis, remota ou presencial, dependendo da preferência de vocês. As gravações em áudio apenas servirão para auxiliar no registro de tudo que aconteceu durante os encontros. Os áudios gravados não serão compartilhados com outras pessoas fora do grupo de pesquisa e serão excluídos logo que a pesquisadora estiver com todas as informações anotadas.

Se houver algum constrangimento ou desconforto durante nossa conversa, não deixe de se manifestar para que possamos verificar a melhor forma para continuar a entrevista ou, se for da sua preferência, encerrar sua participação. As informações que você compartilhar serão confidenciais. O seu nome real e o da escola serão substituídos por outros quando essa pesquisa for apresentada e publicada. A participação no estudo é totalmente voluntária, e você pode se recusar a participar ou se retirar, a qualquer momento.

Para maiores esclarecimentos, você poderá sempre entrar em contato através do e-mail danielepetry09@gmail.com ou do telefone (54) 984485746.

Se você aceitar participar, por favor, assine este documento, em que você concorda com as gravações em áudio, de esclarecer dúvidas e de se informar sobre o desenvolvimento e conclusões da pesquisa, além das demais garantias já mencionadas.

Se aceitar participar da pesquisa, após a concordância de seu/sua responsável em documento assinado por ele/ela, assine este Termo, em duas vias, ficando uma com você e a outra com a pesquisadora. Caso não seja possível a assinatura física, encaminharemos uma versão digital para essa confirmação.

Agradecemos por sua colaboração e interesse em nossa pesquisa.

Atenciosamente,

Passo Fundo, ____ de _____ de 2022

Daniele Susana Petry
Pesquisadora Responsável

Nome do(a) participante e responsável pelo/a estudante: _____

Assinatura do(a) participante e responsável pelo/a estudante: _____

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em 18/04/2022