



### A INTRÍNSECA RELAÇÃO ENTRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E O SENSO DE IDENTIDADE DO APRENDIZ: UM ESTUDO APLICADO

Jessica Tomimitsu Rodrigues (PPGL/Unioeste)  
[je.tomimitsu@gmail.com](mailto:je.tomimitsu@gmail.com)

Tatiane Cristina Becher (PPGL/Unioeste)  
[taati.becher@gmail.com](mailto:taati.becher@gmail.com)

Sanimar Busse (UNIOESTE)  
[sani\\_mar@yahoo.com.br](mailto:sani_mar@yahoo.com.br)

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo analisar a intrínseca relação entre o senso de identidade do aluno de segunda língua no processo de ensino-aprendizado de Língua Inglesa, amparando-se, em especial, nos pressupostos teóricos de Rajagopalan (2003, 2012, 2013). Busca-se, para tanto, resgatar aspectos que circunscrevem a língua inglesa no contexto global, na influência cultural e dominante norte-americana e no estado da arte do ensino de língua estrangeira no Brasil. A desterritorialidade do seu *status* de *língua franca* é incoerente com a sua atribuição política de *commodity*, como é tratado no ensino brasileiro, culminando em um sentimento de inferioridade e subalternidade, de profundas implicações no aprendizado. Desta forma, propõe-se, na conseguinte pesquisa, a aplicação de um instrumento de sondagem de senso de identidade e da compreensão do idioma como *língua franca*, nos programas de extensão, de vigência na Universidade Estadual do Oeste do Paraná em 2018, campus Cascavel, Programa de Ensino de Línguas (PEL), aberto à comunidade externa, o programa Paraná Fala Inglês (PFI), restrito à comunidade interna da universidade, e alunos da rede particular e privada em Cascavel. O *corpus* da pesquisa foi analisado no *Software WordSmith Tools*, possibilitando o mapeamento do discurso dos alunos. Aportado, então, pela Linguística de Corpus, o armazenamento e processamento dos dados ressaltou que a maioria dos alunos sente-se confiante com relação ao seu próprio processo de aprendizagem do ESL. No entanto, foram identificados sentimentos de insegurança nesse mesmo processo, atrelados a uma concepção territorialista, de supremacia política e linguística, assumida a partir de um lugar de fala de subalternidade, além do sentimento de obrigação de dominar o idioma, tomando o falante nativo como parâmetro, o que vai de encontro à compreensão de World English.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua Estrangeira; Processo ensino-aprendizagem; Identidade

**ABSTRACT:** This paper aims at analyzing the intrinsic relationship between the identity sense of the second language student in the teaching-learning process of English Language, based, specially, on the theoretical assumptions of Rajagopalan (2003, 2012, 2013). In order to do so, it seeks to recover aspects that circumscribe the English language in the global context, in the cultural and dominant North American influence and in the state-of-the-art of foreign language teaching in Brazil. The deterritorialization of its *lingua franca* status is incoherent with its political assignment of commodity, as it is treated in Brazilian education, culminating in a feeling of inferiority and subalternity, of deep implications in learning. This way, it is proposed, in the subsequent research, the application of an instrument to probe the sense of identity and the understanding of language as a *lingua franca*, in the extension programs, valid at the State University of the West of Paraná in



2018, campus Cascavel, *Programa de Ensino de Línguas* (PEL), “Program of Language Teaching”, open to the external community, *Paraná Fala Inglês* (PFI), “Paraná Speaks English”, restricted to the university's internal community, and students from private teaching in Cascavel. The research corpus was analyzed in WordSmith Tools Software, allowing the mapping of students' speech. Hence supported by Corpus Linguistics, data storage and processing pointed that most students feel confident about their own ESL learning process. However, feelings of insecurity were identified in this same process, linked to a territorialist conception, of political and linguistic supremacy, assumed from a speech position of subalternity, besides the feeling of obligation to master the language, taking the native speaker as a parameter, which is contrary to the understanding of World English.

**KEY WORDS:** Foreign Language; Teaching-learning process; Identity

### 1 Considerações iniciais

A comunicação, âmbito do “ser” humano, está intrinsecamente ligada ao senso de individualidade, ao sentimento de valor e à compreensão do lugar de onde se fala ou para quem se fala. Nesse sentido, Spivak (1993) assevera que “na minha opinião, a língua é um dos muitos elementos que nos permitem fazer sentido das coisas, de nós mesmos. [...] Fazer sentido de nós mesmos é o que produz identidade<sup>1</sup>” (SPIVAK, 1993, p. 179). A compreensão do lugar da fala e dos processos comunicativos que circuncidam tal fenômeno torna-se ainda mais relevante no ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

O processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira realiza-se tendo como pano de fundo a função social do uso da língua, principalmente em sociedades que se articulam econômica, política e culturalmente. Os objetivos desse processo transitam entre língua e elementos externos que apresentam o aprendiz sob determinado enfoque social.

Se, pela história da mercantilização e influência primeira no mundo moderno (século XVII a XIX), a língua inglesa conquistou terras e prestígio, por outro, a partir do século XX, na pós-modernidade, o embate entre colônia e colonizado ainda perdura nas relações de

---

<sup>1</sup> In my view, language may be one of many elements that allow us to make sense of things, of ourselves. [...] Making sense of ourselves is what produces identity. (p. 179). *Todas as traduções são de nossa responsabilidade.*



valorização, tendo, atualmente, no poderio econômico, cultural e político norte-americano a força propulsora de reprodução do tido ideal capitalista.

Nesse sentido, numa sociedade de fronteiras diluídas, globalmente interconectada pela *World Wide Web*, o aprendizado de língua inglesa é crucial para uma participação ativa e situada no círculo de domínio. Instaura-se, contudo, o questionamento feito pela estudiosa Spivak (2010) poderia o subalterno falar? Os processos perpassam o ensino de língua inglesa para falantes não-nativos prima pela concepção de *língua franca*, ou seja, uma língua desterritorializada, não subjugada ao padrão nativo?

No estado da arte do ensino de língua inglesa no Brasil, os entraves para o aprendizado eficiente do idioma remetem, em algum grau, os problemas do Império e da República (LEFFA, 1999). A visão normativa e burocrática do Império, pautada no método de gramática e tradução, culminava na entrega de diplomas. Com a redução da carga horária para línguas estrangeiras na república, o ensino era, ainda, ineficiente: “desde a educação jesuíta, a abordagem tradicional era base do ensino de Língua Estrangeira. Nela, concebia-se a língua como um conjunto de regras, pressupondo ao aluno o estudo da gramática com ênfase na escrita” (MULIK, 2012, p. 16). As políticas e métodos de ensino ainda perduram no senso de identidade, na compreensão de língua e no baixo domínio do idioma no *ranking* mundial<sup>2</sup>.

Este artigo pretende, portanto, compreender o senso de identidade do falante de uma língua internacional, tendo em vista que “a linguagem é constitutivamente, e, por conseguinte, indissociavelmente política” (RAJAGOPALAN, 2007, p. 330). Para tanto, subsidiado pelo programa *WordSmith Tools*, e pelas teorias da Linguística de Corpus, os dados coletados por meio da aplicação de um questionário serão analisados, de modo a buscar a maior recorrência de palavras no discurso dos alunos e, *posteriori*, análise de como o senso de identidade e valorização é veiculado.

---

<sup>2</sup> Dados do EF – English Proficiency Index (EF EPI) de 2017 apresentam o Brasil na 41ª posição num ranking que considera 80 países no que se refere a “saber inglês”. O Paraná é o 3º entre os estados brasileiros de melhor fluência. Disponível em: <<https://www.ef.com.br/epi/regions/latin-america/brazil/>> . Acesso em: 26 de abril de 2018.



O *corpus* que compõe a pesquisa foi coletado em três contextos diferentes, no ano de 2018, nas cidades de Cascavel e Toledo, tendo em vista a vigência do Programa Paraná Fala Inglês, de atuação nos dois *campi*, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Unioeste. De modo a buscar a maior abrangência no estudo de identidade e valoração, configuraram-se os três meios: o Programa de Ensino de Línguas (PEL) de Cascavel, o Programa Paraná Fala Inglês (PFI) de Toledo e alunos da rede particular e privada em Cascavel. Todos os alunos pesquisados se enquadravam no Nível Intermediário (intermediário básico ou intermediário avançado), conforme o Quadro Comum Europeu. O total de alunos respondentes, abrangendo os três contextos, foi 35.

O Programa de Ensino de Línguas (PEL), de Cascavel, faz parte de uma iniciativa institucional vinculada à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Com o objetivo de “apoiar as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão e promover a interação da universidade com a sociedade, através da oferta de cursos de línguas à comunidade interna e externa<sup>3</sup>”, o programa conta, atualmente, com, aproximadamente, 900 alunos e uma equipe de 20 professores.

O Programa Paraná Fala Inglês (PFI), atuante em Toledo pela parceria com *Campus* Cascavel, pertence ao plano estratégico da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), “Paraná Fala Línguas Estrangeiras”, que visa a promoção da internacionalização das instituições de ensino superior do Paraná. A oferta de cursos, portanto, é feita à comunidade interna da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e prima por atender as necessidades acadêmicas. O programa compõe-se com 9 turmas, sendo 2 em Toledo, e 3 professores.

A pesquisa primou também por entrevistar alunos que optaram pela rede particular e individualizada de ensino, haja vista que isso poderia identificar uma ação traumática com instituições de ensino ou aulas em grupo; ou, então, a flexibilidade e conveniência na opção

---

<sup>3</sup>Disponível em:

<[http://www.cascavel.unioeste.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=24&Itemid=151](http://www.cascavel.unioeste.br/index.php?option=com_content&view=article&id=24&Itemid=151)>.  
Acesso em: 26 de abril de 2018.



de estudar o segundo idioma e afunilar para fins de aprendizado específicos. Assim, os três meios em que o mesmo questionário foi aplicado procuram mapear, por amostragem, o sentido de valor e identidade dos alunos no ensino-aprendizagem de língua inglesa.

## **2 O processo de aquisição de língua estrangeira: uma problematização**

A aprendizagem de uma língua estrangeira parte de um desejo inicial, originado por motivações distintas para diferentes pessoas. Algumas motivações são mais recorrentes que outras. Seja qual for a motivação originária de um desejo por esse conhecimento, o objetivo recorrente do aluno de línguas estrangeiras é, em geral, comunicar-se a partir dessa língua: compreender e ser compreendido. Porém, a aquisição de uma língua estrangeira ultrapassa o limite de simples instrumento de comunicação.

Segundo Roulet (1978), nesse processo, deve-se considerar a heterogeneidade da língua, intrínseca a suas variações, sem pressupor que funciona como um elemento puro, homogêneo e monolítico; é importante entender a língua como parte de um sistema que envolve relações afetivas, profissionais e sociais, presentes e futuras, estabelecidas entre os interlocutores.

Não apenas de vocábulos, sintagmas, relações lexicais, morfológicas e sintáticas é compreendida uma língua. Aprender um segundo (ou terceiro, quarto, etc.) idioma compreende entender a não existência de um limite entre o considerado linguístico e o extralinguístico. Aprender um idioma e comunicar-se a partir dele significa reinventar-se como sujeito, redefinir sua própria identidade.

Rajagopalan (2003) afirma ser urgente a necessidade de entender o processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras como uma redefinição de identidade, pois as línguas não se restringem a meros instrumentos de comunicação, como costumeiramente se apresentam em livros introdutórios. Para o autor,



As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69)

O processo de ressignificação do próprio sujeito não se configura como um processo simples, pois envolve comportamentos (sociais, linguísticos) e possíveis autoquestionamentos de seu lugar como sujeito. Segundo Rajagopalan (2003), ao dominar uma língua estrangeira, torná-la parte da nossa personalidade, não devemos nunca permitir ser dominados por ela, e jamais abrir mão do nosso direito e dever no que tange à nossa autoestima. O verdadeiro propósito no ensino de línguas é “formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 70). Uma das maneiras pelas quais esse processo de ressignificação ocorre é pelo contato com diferentes pessoas, povos, culturas.

Há, em contrapartida, a problemática da priorização de determinadas línguas ou variedades da língua em detrimento de outras, relacionada ao poderio econômico de nações específicas, além do sentimento de inferioridade e subalternidade de alguns aprendizes que, por se identificarem como falantes não nativos, muitas vezes se auto julgam inferiores àquele(s) considerado(s) falante(s) nativo(s) - concepção esta que deve ser questionada: o que seria um “falante nativo” quando nos referimos a inglês global, por exemplo? (RAJAGOPALAN, 2012).

Nesse sentido, Rajagopalan (2003) afirma que muitas vezes é considerado motivo óbvio e inquestionável para alguém querer aprender um segundo idioma o “acesso a um mundo melhor”, a pretensão de “subir na vida”, concebendo, assim, o domínio de uma língua estrangeira como um prestígio. “Quem domina uma língua estrangeira é admirado como pessoa culta e distinta” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 65), tanto que, ainda segundo o autor, a palavra “estrangeira” é compreendida com maior respeitabilidade, sendo prova disso o uso do termo “exótica” – uma ótica/perspectiva externa – ou “dialeto” ao invés de “estrangeira” quando a língua é considerada de menor prestígio.



Rajagopalan (2003) ressalta que o problema reside na extensão dessa compreensão ao ensino de idiomas, no qual se fixou como objetivo dos esforços didáticos a aquisição de uma competência perfeita, compreendida como o domínio que apenas o falante nativo de um idioma dado possui. Cabe ao aprendiz fazer o possível para aproximar-se dessa competência considerada perfeita do falante nativo. No entanto, sempre esteve presente no campo de ensino de línguas o pressuposto de que nenhum falante não nativo jamais poderia sonhar em adquirir um domínio perfeito do idioma. Ora, se assim considerado, não seria então este objetivo inatingível? “Daí as constantes propostas de melhorar a autenticidade do material didático na esperança de que a distância entre o objetivo almejado e o resultado efetivamente alcançado fosse cada vez mais diminuído.” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 67).

No que se refere ao ensino de língua estrangeira, tal compreensão de veneração desmedida ao considerado “estrangeiro”, “falante nativo”, etc. só deu ampla vazão à ideologia neocolonialista que sempre pautou o empreendimento (RAJAGOPALAN, 2003). É por esse motivo que muitos estudantes sentem vergonha de sua própria condição linguística, experimentando um complexo de inferioridade decorrente de práticas e posturas adotadas em programas de ensino de idiomas que sempre conceberam a língua estrangeira e a cultura que a sustenta como superiores às dos discentes.

Com base nos apontamentos apresentados, pode-se aferir que o aprendiz de *English as a Second Language (ESL)* - inglês como segunda língua – são alguns dos sujeitos à deriva de concepções de supremacia cultural e de prestígio linguístico, assim como da superioridade do considerado falante nativo, um dos aspectos a ser estudado neste artigo, a partir da compreensão dos alunos quando questionados sobre seu próprio processo de aprendizagem.

### **3 Aporte: a Linguística de Corpus e *WordSmith Tools***

A Linguística de Corpus, ao lado dos estudos da Tradução Baseado em Corpus, provê uma metodologia, já para pesquisas na área da Linguística, torna-se uma profícua ferramenta, de modo que se ocupa da coleta e exploração de corpora, ou conjunto de dados linguísticos



textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servir para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística” (BERBER-SARDINHA, 2004, p. 3). Tendo em vista, portanto, a coleta e o armazenamento de uma porção, amostra, da língua viva, o uso do aparato computacional proporciona uma ferramenta potencializadora na pesquisa.

Ao partir de grandes quantidades de textos, o corpora computadorizado prevê a observação de evidências linguísticas de critérios pré-delineados, a fim de revelar ao pesquisador comportamentos linguísticos em condições naturais (ou seja, não manipuladas) de produção. A descrição da linguagem por meio de corpus é passível da análise uma vez que inclina à exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraídas por meio do suporte de aparato digital.

A pesquisa aplicada aos alunos, no meio digital *GoogleForms*, foi, então, transferida a um documento de notas (.txt), respeitando o idioma de opção do aluno separado para dois processamentos no programa *WordSmith Tools*.

Segundo Berber Sardinha (2009), o *WordSmith Tools* é uma referência para a exploração de corpus para quem utiliza o sistema operacional *Windows*. O programa disponibiliza ferramentas como extrator de frequência de palavras (*Wordlist*), elencadas por ordem alfabética ou de frequência; comparador de frequências (*KeyWords*), computando estatisticamente a diferença entre frequências; e uma ferramenta para mapear a concordância das palavras no texto (*Concord*), e oferecendo, também, uma ferramenta que torna possível apontar e contabilizar blocos lexicais no texto (*Clusters*). Na seguinte pesquisa, devido ao curto espaço para análise, apenas o extrator de frequência de palavras foi utilizado.

Assim, a Amostra 1 traz a lista das 20 palavras mais frequentes no discurso dos 29 alunos participantes da pesquisa, indagados a respeito da confiança no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa:



## Amostra 1: Lista de Palavras - Português

N	Word	Freq.	%
1	TENHO	14	1.64
2	LÍNGUA	11	1.29
3	ACREDITO	8	0.94
4	FALA	6	0.70
5	FALAR	6	0.70
6	SINTO	6	0.70
7	APRENDER	5	0.59
8	DIFICULDADE	5	0.59
9	ERROS	5	0.59
10	PRECISO	5	0.59
11	DIFÍCIL	4	0.47
12	MAIOR	4	0.47
13	PALAVRAS	4	0.47
14	PROCESSO	4	0.47
15	SER	4	0.47
16	CONFIANTE	3	0.35
17	CONTATO	3	0.35
18	DIFERENTE	3	0.35
19	DIFICULDADES	3	0.35
20	ENTENDER	3	0.35

Os dados apresentados na amostra seguem a sequência de lista de palavras por ordem decrescente em frequência de uso no discurso dos alunos, conforme o número sequencial de cada item, na coluna (*N*), o vocábulo (*Word*), a contagem de frequência que a palavra ocorreu na amostra analisada (*Freq.*), a porcentagem que este item representa em relação a todo o corpus (%). Houve uma seleção por palavras de conteúdo, verbos, substantivos e adjetivos, desconsiderando a contagem de frequência para categoria de palavras como advérbios, artigos, conjunções, preposições.

Dos 35 alunos entrevistados, 13 optaram por responder ao questionário em língua inglesa. Assim, a Amostra 2 traz a lista das 20 palavras mais frequentes em língua inglesa:

## Amostra 2: Lista de Palavras - Inglês

N	Word	Freq.	%
1	THINK	10	1.83
2	ENGLISH	8	1.47
3	LISTENING	7	1.28
4	LEARNING	5	0.92
5	CONVERSATION	4	0.73
6	FEEL	4	0.73
7	HAVE	4	0.73
8	MISTAKES	4	0.73
9	NEED	4	0.73
10	PRACTICE	4	0.73
11	CONFIDENT	3	0.55
12	PEOPLE	3	0.55
13	SPEAK	3	0.55
14	STUDY	3	0.55
15	WORRY	3	0.55
16	CONFIDENCE	2	0.37
17	DIFFERENT	2	0.37
18	FAST	2	0.37
19	FEELING	2	0.37
20	JUST	2	0.37

A partir da geração de dados quantitativos (estatísticos), proposta de possível realização devido ao uso do programa computacional, delineou-se um subsídio para a posterior análise de aspectos da linguagem. A explanação do uso do suporte computacional na pesquisa, *WordSmith Tools*, prima pela difusão do auxílio para pesquisas de *corpus* extensos, tanto na área da Linguística quanto na área da Literatura.

### 4 Lugar de fala: senso de identidade

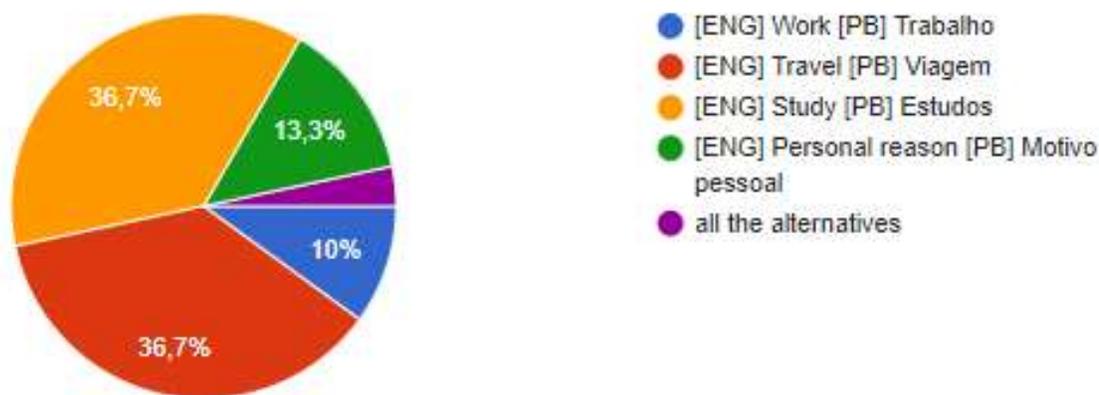
Interpretar os fenômenos da linguagem é, antes de tudo, uma tentativa de compreender a realidade que perpassa todo o imaginário e a crença, evidenciando nos discursos e políticas. Assim, deixa-se a “a doce ilusão de que fosse perfeitamente possível e legítimo abordar a linguagem sem prestar a mínima atenção à questão política na qual o

fenômeno em enfoque se acha envolto” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 1). Dessa forma, os dados tornam-se reflexo da questão política envolvendo o ensino de língua inglesa no Brasil.

A princípio, um primeiro dado relevante é a opção, por parte da maioria dos alunos participantes da pesquisa (56% da amostra) de responder ao questionário em língua portuguesa ao invés de inglesa. Fato esse que pode apontar para um bloqueio, medo de errar; ou apenas ao fato de que não se sentem à vontade no idioma, uma vez que a apresentação do questionário apresentava o correspondente nos dois idiomas e, por conseguinte, a possibilidade de respostas nos dois idiomas, o que foi livremente opção do aluno.

A presença de verbos, na lista de palavras em português (Amostra 1), indica a ação progressiva do aluno em direção ao domínio do idioma. A compreensão da relevância do aprendizado da língua inglesa, partindo-se da concepção de uma língua para divulgação científica, informática, negócios e turismo, é expressa pelo Gráfico 1:

**Gráfico 1: Razões para o estudo da língua inglesa**



**Fonte: produzido pelas autoras, 2018**

A compreensão das motivações apresentadas pelos alunos participantes desta pesquisa faz-se relevante no sentido em que, segundo Rajagopalan (2003), uma das perguntas



quase nunca feitas por pesquisadores e professores é, de fato, que motivos levam os alunos a querer aprender uma língua estrangeira – o que com certeza deveria guiar as grades curriculares do ensino de idiomas, assim como a adoção de metodologias apropriadas.

O registro do verbo “tenho”, a palavra mais recorrente nas respostas dos alunos, aponta para um senso de dever ou obrigação no que tange ao aprendizado de língua inglesa. Ao expressar opiniões, percebe-se, ainda, um discurso modalizado com o uso do verbo “acredito”, terceira palavra mais recorrente nas opiniões dos alunos. Tal perspectiva ressalta que uma:

nova relação entre as pessoas de diferentes regiões do mundo, das mais variadas etnias e línguas, de histórias e tradições diferentes, se deu como consequência imediata do rompimento das barreiras [...] comerciais, econômicas, culturais e às restrições à livre circulação de informações entre países, barreiras que estão desmoronando com rapidez impressionante. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 57)

Assim, um dos fatores primordiais para a inserção no contexto mundial, de barreiras diluídas, é a fluência oral. A oralidade é expressa nas respostas dos alunos com ocorrência de “fala” e “falar” e o verbo “aprender”, como um objetivo de aprendizado, apontando para o senso de comunicação na língua. O verbo “sentir”, de recorrência na fala dos alunos, em primeira pessoa “sinto”, aponta para um senso de valor, uma instropecção pessoal no percurso do aprendizado.

Vocábulos como “dificuldade” – termo que junto ao “dificuldades” haveria alcançado uma ocorrência maior no contexto geral -, “erros” e “difícil” apontam para um sentimento de diminuição, incapacidade, subalternidade. Entende-se, aqui, que “seria temerário e irresponsável concluir que o espírito do imperialismo e do colonialismo passou para as páginas da história” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 58). Há um sentimento de retratação tão forte que o termo “confiança”, pouco empregado, apenas reitera a ideia de que se deve estudar o idioma para dominá-lo de acordo com as normas padrão e, portanto, adquirir confiança para se comunicar.



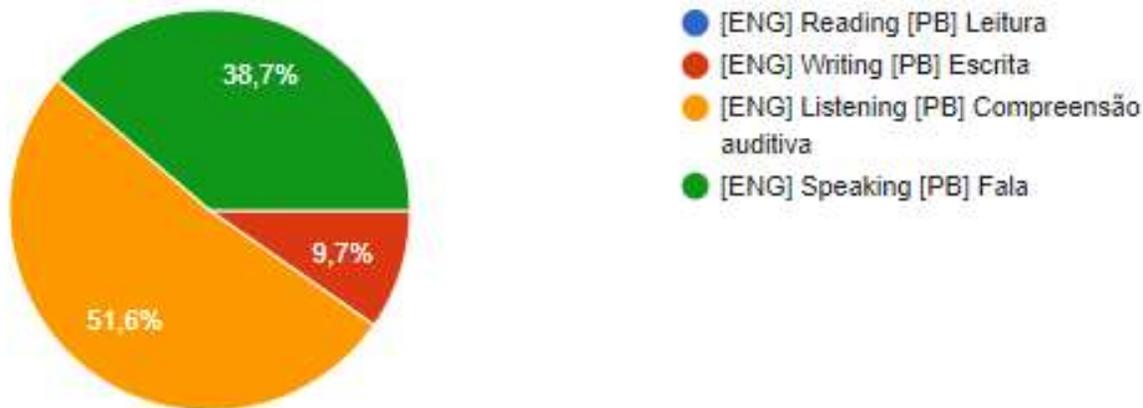
A amostra de palavras mais recorrentes em língua inglesa, no entanto, mostra-se um tanto distante da lista em português, o que pode apontar para uma mudança na postura dos alunos que se sentem mais à vontade para utilizar o idioma, expressando opiniões. Dessa forma, o vocábulo mais recorrente é “think”, que pode ser traduzido como pensar ou achar/acreditar. Tal uso foi explorado tanto para expressar opiniões ou reiterar a relevância de se “pensar” no idioma, caracterizando uma fluência mais próxima ao falante nativo.

Há, aqui, uma herança chomskiniana na compreensão de que a língua, com competência perfeita, aconteceria apenas na mente do falante:

No caso de línguas estrangeiras, sempre se fixou como meta para os esforços didáticos nada menos que a aquisição de uma competência perfeita, entendendo-se por competência perfeita o domínio que o falante nativo supostamente possui de sua língua. [...] A competência do falante nativo de um idioma dado, segundo a visão teórica de Chomsky, é perfeita. O falante nativo sabe a sua língua, e pronto. De acordo com essa cartilha, cabe ao aprendiz de língua estrangeira fazer o possível para se aproximar da competência do nativo. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 67)

A habilidade auditiva é, então, tida como o maior desafio dos alunos para aproximar-se da competência perfeita do nativo. Assim, a palavra “listening”, auditivo, aparece com maior frequência, sendo precedido por “learning”, aprendizado, e “conversation”, conversa, outro aspecto crucial para a fluência de um cidadão da idealizada aldeia global. Com relação às habilidades em língua inglesa, os alunos expressaram qual seria o maior desafio para o domínio total e fluente do idioma, como mostra o Gráfico 2:

Gráfico 2: Habilidade de mais difícil domínio



Fonte: produzido pelas autoras, 2018

Ainda que uma parte dos alunos tenha se disposto a responder ao questionário em língua inglesa, o sentimento de inferioridade é expresso na recorrência de “mistakes”, erros, e na necessidade, por meio do verbo “need”, precisar. Há, ainda, a alta ocorrência do verbo “sentir”, trazendo todo o âmbito pesquisado à realidade particular e afetiva dos alunos, sendo, portanto, impossível dissociar o processo de ensino-aprendizagem com a identidade do indivíduo.

Vocábulos como “confident”, confiante, “confidence”, confiança, e “worry”, preocupação, ressaltam a ideologia dominante no aprendizado de língua inglesa que, antes de ser entendida como uma língua global, torna-se um objeto de prestígio, de aspecto culto e distinto. Desmerecendo o *continuum* de influências que as línguas em contato, nas fronteiras diluídas, sofrem, busca-se, ainda, um padrão estagnado, irreal e normativo. Não entende-se que:

As línguas não são meros instrumentos de comunicação, como costumam alardear os livros introdutórios. *As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria.* Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem



aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa.  
(RAJAGOPALAN, 2003, p. 69) [grifo nosso]

Dessa forma, estabelece-se a relação inata entre identidade e língua, um fenômeno aquém da comunicação, extrapolando o âmbito social. Um ambiente globalizado, informatizado e conectado a todo o tempo possui implicações sem precedentes, tornando o aprendizado da língua inglesa um fato social de inserção e aceitação na comunidade global. Há uma redefinição cultural (RAJAGOPALAN, 2003) em processo, em que a medida de maior peso é a tomada de consciência do lugar de fala, assumindo uma identidade híbrida e não subjugada a normas ou padrões nativos. Trata-se de permitir o domínio do idioma, ressignificando-se como indivíduo e, propositivamente, negar a aculturação que os dispositivos epistemológicos de um domínio contrário podem trazer.

É nesse sentido que Rajagopalan (2012) questiona possíveis nomenclaturas que se referem ao idioma inglês considerado uma língua global, como exemplos “World English”, “World Englishes”, “International Englishes”, “English as a global language”, “Englishes”, “Global English”, “English as a Lingua Franca”, dentre outros nomes, além de questionar a própria concepção do que seria um falante considerado nativo, diante da noção de língua global. Desta forma, “deveríamos dizer que ela pertence ao mundo inteiro. Isso, por sua vez, significa que o World English não pode reivindicar qualquer falante nativo, diferentemente do inglês comum e suas variações familiares britânica, americana ou australiana.”<sup>4</sup> (RAJAGOPALAN, 2012, p. 383). Segundo o autor, a controvérsia levantada quanto à nomenclatura mais apropriada leva-nos a questionar que não se pode afirmar que uma língua considerada global pertence a este ou àquele país, a esta ou àquela nação.

Rajagopalan (2012) continua que o termo “World English” (no singular) estabelece uma noção de força centrípeta, que unifica o idioma inglês como uma única língua e enfatiza a necessidade de diferentes países dialogarem entre si, enquanto “World Englishes” (no

---

<sup>4</sup> “we should say, it belongs to the whole world. This in turn means, World English cannot claim any native speakers, differently from ordinary English in its familiar British, American, or Australian varieties.” (RAJAGOPALAN, 2012, p. 383).



plural) evidencia uma força centrífuga, que reconhece e chama atenção às diferenças e variações existentes no idioma.

Uma das perguntas do questionário abordou possibilidades de aspectos que fariam os alunos entrevistados sentirem-se mais confiantes para aprender o inglês; uma das respostas fornecidas a essa questão foi: “*Saber que nativos não menosprezam os estrangeiros por não falar como eles*”. Nesse momento, percebemos a preocupação de alguns alunos com o “falar perante o nativo”, o que demonstra um distanciamento do aluno com a noção do inglês como World English e possivelmente acomete o processo de aprendizado do idioma em razão de sentimentos de insegurança. Ademais, o comentário realizado pelo aluno reflete, ainda, uma noção de **dever** quanto ao “falar como eles (nativos)”, confirmando um sentimento de subalternidade do aprendiz do inglês como segunda língua, que possivelmente acomete sua aprendizagem do idioma a certo nível.

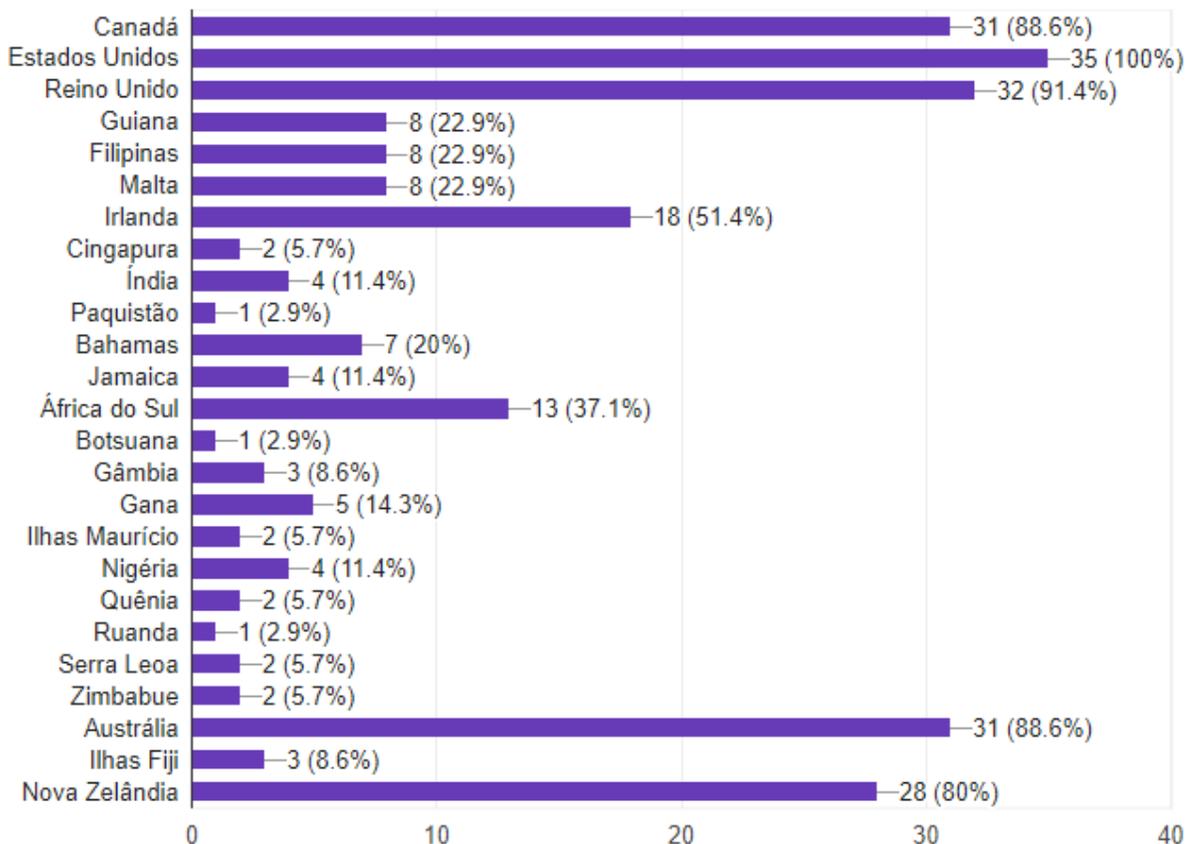
Aquém dessa resposta que explicitou insegurança frente a uma compreensão do inglês como uma língua única, centralizada, que pré-estabelece o certo e o errado, rejeitando certas variações entre os falantes do idioma, várias das respostas fornecidas pelos alunos para a pergunta “Você se preocupa em cometer erros em inglês? Por quê?” demonstraram inseguranças ao tentar se comunicar por meio do idioma inglês, como “*tenho medo de cometer erros básicos*”, “*tenho vergonha*”, “*porque não quero me envergonhar*”, “*porque é feio não saber falar direito*”, “*por vergonha*”, “*sinto vergonha de falar*”, “*não gosto de cometer erros*”. Tais trechos, obtidos das respostas dos questionários, demonstram sentimentos de insegurança, vergonha e medo que alguns alunos vivenciam como aprendizes de ESL. Conjectura-se, aqui, um dos possíveis motivos para esses sentimentos, que é a incompreensão do idioma como uma entidade desterritorializada; que não é ditada pelo considerado falante nativo (até porque não seria este o caso em se tratando de World English); que possui variações e que de fato se expande a falantes do mundo todo. Segundo Rajagopalan (2003):



Não é de se estranhar que o ensino de língua estrangeira ainda leve muitos alunos a se sentirem envergonhados da sua própria condição linguística. Pois o lado mais nocivo e macabro da ideologia que norteou, durante muito tempo, os programas de ensino de língua estrangeira é que, como resultado direto de determinadas práticas e posturas adotadas em sala de aula, os alunos menos precavidos se sentiam diminuídos em sua auto-estima, passando a experimentar um complexo de inferioridade. A língua estrangeira e a cultura que a sustenta sempre foram apresentadas como superiores às dos discentes. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 68)

Essa influência da língua estrangeira atrelada à cultura e possível consequência de um sentimento de subalternidade no aprendiz de ESL está relacionada à percepção dos alunos quanto ao idioma inglês e seus falantes nativos. A partir das respostas do questionário, percebe-se uma compreensão territorilizada das variações do inglês provenientes de países como Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Austrália, Nova Zelândia e Irlanda, de acordo com as respostas à seguinte pergunta: “Dos locais abaixo, quais você acha que têm o inglês como língua nativa?”, apresentadas no Gráfico 3:

**Gráfico 3: Percepção dos países que têm o inglês como língua nativa**



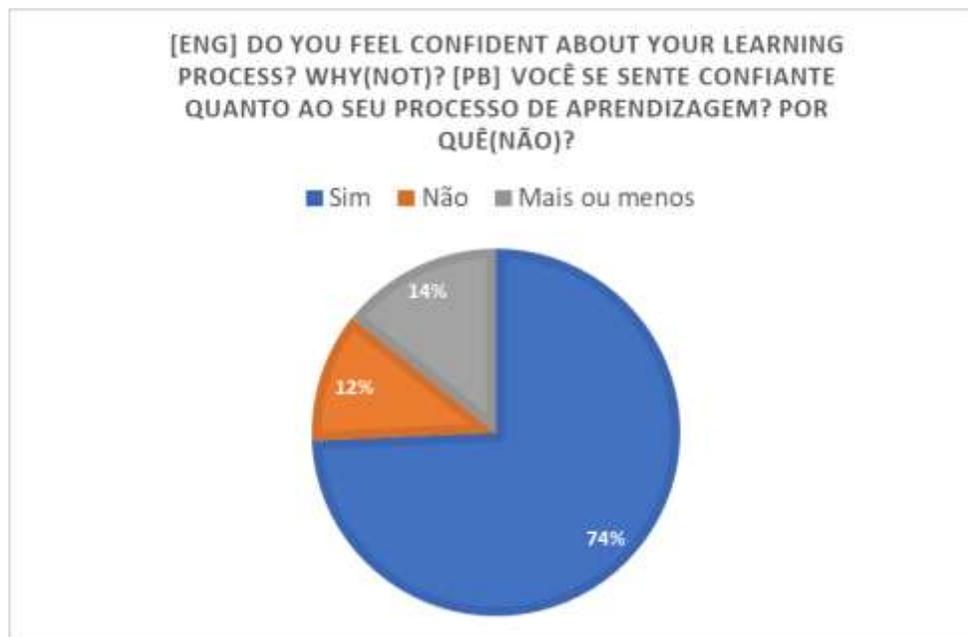
Fonte: produzido pelas autoras, 2018

Das opções apresentadas no questionário, em todos os países listados se fala o idioma inglês. Porém, as variações mais reconhecidas pelos alunos são, sem dúvida, a americana (100% das respostas), a britânica (91,4%), a canadense (88,6%), a australiana (88,6%) e a irlandesa (51,4%). Dentre os 25 países, apenas um deles (Estados Unidos) foi selecionado por todos os alunos, e apenas 5 foram selecionadas por mais do que 50% da amostra. Os resultados refletem uma compreensão territorialista recorrente no processo de ensino/aprendizagem do idioma inglês, ainda que este seja considerado um idioma global.

Como único país selecionado por todos os alunos, o reconhecimento dos Estados Unidos como indubitável falante do inglês explicita a influência cultural e dominante norte-americana, o que pode incidir no próprio processo de ensino/aprendizagem do idioma inglês como segunda língua, como se pode inferir a partir dos comentários obtidos que se referem ao receio de ser menosprezado por aquele que é considerado um falante nativo do idioma. Cabe apresentar aqui o comentário de Rajagonpalan (2003): “nunca na história da humanidade a identidade linguística das pessoas esteve tão sujeita como nos dias de hoje às influências estrangeiras” (RAJAGONPALAN, 2003, p. 59).

Por outro lado, a maioria das respostas obtidas refletiu segurança no aprendizado do inglês como segunda língua. De acordo com o gráfico 4, abaixo, 74% da amostra de alunos afirmaram sentir-se seguros com seu processo de aprendizagem:

**Gráfico 4: Confiança no processo de aprendizagem**



Fonte: produzido pelas autoras, 2018



Os 74% da amostra correspondem a 26 dos 35 alunos respondentes, que realizaram comentários como “sim, *eu me sinto confiante*”, “*sinto que estou progredindo*”, “*porque estou aprendendo e acredito que vou conseguir ser fluente na língua*”, “*sim, porém poderia estudar mais*”, dentre outros. O resultado confirma as acepções de Rajagopalan (2003) de que, felizmente, há sinais de que a situação do ensino de idiomas está sofrendo mudanças significativas a partir de uma compreensão de que as línguas naturais não são estanques, mas sim suscetíveis a todo tipo de influência externa – os chamados “portunhol”, “franglais” e “spanglish” são exemplos concretos dessa realidade linguística atual, na qual as línguas sofrem influências mútuas numa escala sem precedentes. Não se deve mais pensar em línguas estrangeiras, falantes nativos, etc., como conceitos definitos e acabados de uma vez por todas, incapazes de serem repensados.

Quando questionados sobre o medo que sentem em cometer erros, alguns dos comentários às respostas dos questionários trouxeram, inclusive, uma consciência linguística sem qualquer sentimento de inferioridade por esses alunos que se sentem mais confiantes, como “*eu costumava me preocupar com erros, agora sou confiante e não me preocupo com isso, pois até falantes nativos cometem erros.*”, “*preciso errar para depois acertar*”, “*me preocupo em conseguir me comunicar, não importando com o erro*”, “*acredito que podemos aprender com os erros*”, “*preciso tentar compreender o inglês e para isso o processo de erros e acertos faz parte do processo de aprendizado*”, “*eu tento não cometer erros, mas sei que é impossível*”, “*eu acho que cometer erros é necessário para aprender*”, “*não, pois ainda estou aprendendo*”. Podemos perceber, a partir de muitos dos comentários, um posicionamento livre de conflitos que poderiam prejudicar o processo de aquisição da língua.

Ou seja, mesmo que ainda haja certas inseguranças em muitos aprendizes de línguas estrangeiras (insegurança esta muitas vezes influenciada pela julgada primazia de culturas linguísticas frequentemente consideradas dominantes), para a maioria dos alunos entrevistados, essa possível percepção não compromete seu processo de aprendizagem do idioma inglês, pois afirmam sentirem-se confiantes ao aprender o idioma, ainda que vivenciem quaisquer desafios ao longo do processo.



Apenas 4 dos alunos (12% da amostra) afirmaram que, de fato, não se sentem confiantes ao aprender inglês, e 5 alunos (14% da amostra) teceram comentários relativizando seu sentimento enquanto aprendiz de ESL. Alguns dos comentários desses alunos foram: “*não muito, pois minha rotina é muito ocupada*”, “*mais ou menos, eu tenho dificuldades*”, “*um pouco*”, “*pretendo persistir*”. Em tais comentários, assim como em outros realizados em diferentes perguntas do questionário, percebe-se a incerteza de alguns alunos quanto à sua própria aprendizagem, além de uma tentativa de justificar possíveis dificuldades na aquisição da língua e o desejo de persistir até tornar-se apto a comunicar-se por meio do idioma.

Em suma, a análise dos dados obtidos por meio do questionário possibilitou verificar o posicionamento dos sujeitos quanto a seu próprio processo de aprendizagem do inglês como segunda língua. A maioria dos alunos sente-se confiante quanto ao seu processo de aprendizagem. Alguns comentários, no entanto, apresentam resquícios de inseguranças provindas de dificuldades específicas ou falta de tempo para a prática, assim como o medo de cometer erros e sentir vergonha ao distanciar-se do considerado “correto”, ditado pelo dito “falante nativo” – compreensões que devem ser revistas e reconsideradas no âmbito de ensino de idiomas, de forma a trabalhar com um ensino de línguas mais próximo da concepção de World English, inglês global, sem resultar em sentimentos de inferioridade ou subalternidade no aprendiz de ESL.

### Considerações finais

O processo ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras deve amparar-se em uma compreensão de ressignificação do sujeito a partir da apropriação de uma ou outra língua, de forma a reidentificar a própria identidade do sujeito. No entanto, o grande desafio é ajudar os aprendizes da língua a aprender e a dominar a língua sem ser dominado por ela (RAJAGONPALAN, 2005), nem por uma primazia cultural e elevação do considerado



“falante nativo”. A partir da análise das percepções de alunos de ESL acerca de seu próprio processo de aquisição da língua, percebeu-se confiança na maioria dos aprendizes.

A Linguística de Corpus, como um aporte metodológico para armazenamento e geração de dados estatísticos, apresentou-se como recurso eficiente, nesta pesquisa, para mapear, no discurso dos alunos, o sentimento de identidade que permeia todo o processo de ensino/aprendizado de língua estrangeira. Ao interpretar os dados coletados, foi possível delinear um reflexo da questão política no qual se circunscreve o ensino de língua inglesa no contexto brasileiro.

O senso de dever no aprendizado do inglês foi uma característica marcante, na maioria dos alunos (56%) que se dispuseram a responder em língua materna o questionário aplicado nos três contextos, PEL (Programa de Ensino de Línguas), PFI (Paraná Fala Inglês) e alunos particulares. As palavras mais utilizadas nos depoimentos, como “tenho” e “acredito”, reforçam tal perspectiva. A habilidade de mais difícil domínio, na perspectiva dos alunos entrevistados, também compreendida como o aspecto da língua que mais provoca desconforto, *listening*, foi, também, um dos vocábulos mais frequentes para os alunos que optaram por responder o questionário em língua inglesa.

Ao serem questionados a respeito de “cometer erros” na língua estrangeira, ficaram evidentes, nos excertos retirados do discurso dos alunos, sentimentos de insegurança, aliados a uma obrigação de dominar o idioma tendo como padrão o falante nativo. Tal perspectiva foi reforçada na sondagem de conhecimento dentre os países que possuem o inglês como língua nativa. Uma compreensão territorialista, de supremacia política e linguística, assumida a partir de um lugar de fala de subalternidade, pode ser identificada na análise dos dados supracitados.

Notou-se, portanto, no delinear da pesquisa, influências de questões linguísticas responsáveis por sentimentos de insegurança nos aprendizes de línguas estrangeiras. Segundo Rajagonpalan (2003), “tanto a língua inglesa como a disciplina que se diz interessada em questões linguísticas – a linguística – estão empregnadas da ideologia da colonização” (RAJAGONPALAN, 2003, p. 61).



O ensino de línguas deve evadir-se de posturas que priorizam determinadas culturas como superiores ou que consideram o (dito) falante nativo como dominador da competência linguística, o que coloca o falante não-nativo em uma busca incessante e infinita por essa “competência”. Tal comportamento em muito se distancia da noção de inglês global, a qual prediz uma consciência no aluno de ESL de que não se deve haver uma preferência de uma cultura ou comportamento linguístico com relação a outro(s).

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBER-SARDINHA, T. **A língua portuguesa no computador**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

\_\_\_\_\_, T. **Linguística de Corpus**. Barueri: Manole, 2004.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4. p. 13-14, 1999.

MULIK, Katia Bruginski. O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história. **Crátilo: Revista de Estudos Linguísticos e Literários**, UNIPAM, v. 5, n. 1. p. 14-22, 2012.

RAGAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**. São Paulo: Parábola, 2003.

\_\_\_\_\_. ‘World English’ or ‘World Englishes’? Does it make any difference? In: **International Journal of Applied Linguistics**, v. 22, n. 3, p. 374-391, 2012.

\_\_\_\_\_. A política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões Prospectivas.’ In: **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. Moita Lopes, L. P. de (org.). São Paulo: Parábola, p. 143-163, 2013.

ROULET, Eddy. **Teorias linguísticas, gramáticas e ensino de línguas**. Tradução: Geraldo Cintra. São Paulo: Pioneira, 1978.

SPIVAK, G. C. The politics of Translation. In: **Outside in the teaching machine**. p. 178-200. New York: Routledge, 1993.



## **Web - Revista SOCIODIALETO**

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos, Dialetológicos e Discursivos - NUPESDD  
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU  
ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 25 • Jul 2018/

\_\_\_\_\_. **Pode o subalterno falar?.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

Recebido Para Publicação em 20 de junho de 2018.  
Aprovado Para Publicação em 19 de agosto de 2018.