BABEL, Alagoinhas – BA, 2025, v.15: e23651

Desmistificando o Falante Nativo: crenças de um grupo de estudantes de Inglês no contexto de duas escolas públicas da Bahia

Demystifying the native speaker: beliefs of a group of students of English in the context of two public schools in Bahia

Flávius Almeida dos Anjos

Bianca de Almeida Vivas *

* Doutor em Língua e Cultura (UFBA). Professor Adjunto IV, de línguas, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da UFRB. Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens da UESB. Email: flaviusanjos@gmail.com

Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL/UESB). Professora de língua inglesa da rede estadual de ensino do estado da Bahia. Email: biancahvivas@gmail.com

Recebido em: 06-abr-2025
Aceito em: 16-mai-2025

RESUMO: O presente trabalho buscou compreender quais as crenças articuladas por estudantes de língua inglesa em duas escolas públicas do interior da Bahia, acerca do falante nativo de língua inglesa. Para a realização desta pesquisa, adotamos a metodologia de cunho interpretativista, com abordagem quantitativa-qualitativa para interpretar os dados obtidos, através da aplicação de um questionário. Para tanto, tomamos como base alguns estudos sobre o mito do falante nativo ideal, propagado pelo imperialismo linguístico anglófono, que criou a necessidade de uma língua global. Para além disso, nos apropriamos do conceito de crenças, para analisar a maneira como a visão que estudantes possuem de quem fala inglês, como primeira língua, impacta o processo de aprendizagem, o que se configurou como o nosso principal objetivo. Com base nos dados, foi possível concluir, dentre outros aspectos, que as crenças que os alunos possuem influenciam a maneira como percebem o ensino de inglês, exercendo influência direta em suas atitudes frente ao próprio aprendizado. Foi possível concluir também que os estudantes possuem crenças relativas ao falante nativo de língua inglesa, dentre essas a de que um professor nativo consegue ensinar

melhor por ser fluente ou que o inglês da América do Norte é melhor.
Palavras-chaves: Falante nativo, Crenças, Língua Inglesa.

ABSTRACT: This study aimed to understand the beliefs held by English language students in two public schools in Bahia regarding English speakers. To carry out the research, we adopted an interpretative methodology with a quantitative-qualitative approach to interpret the collected data, through the application of a questionnaire. Hence, we based our study on research concerning the myth of the ideal native speaker, propagated by Anglophone linguistic imperialism, which created the need for a global language. Furthermore, we appropriated the concept of beliefs (Barcelos, 2007) to analyze how students' perceptions of those who speak English as a first language impacts their learning process, which constituted our main objective. Based on the data, it was possible to conclude, among other aspects, that the beliefs students hold influence the way they perceive English teaching, directly affecting their attitudes toward their own learning. It was also concluded that students have beliefs related to native English speakers, including the idea that a native teacher can teach better due to fluency or that North American English is superior.
Keywords: Native speaker, Beliefs, English language.

Introdução

Este artigo apresenta dados de um estudo de caso, desenvolvido à luz da Linguística Aplicada, com um grupo de estudantes da educação básica, tomando como referência a sala de aula de língua inglesa, cujo objetivo principal foi investigar as crenças a respeito do mito do falante nativo de língua inglesa e como tais crenças estariam impactando a aprendizagem desse

idioma global. Para tanto, consideramos relevante contextualizar inicialmente o ensino e a aprendizagem da língua inglesa. Desse modo, ser professor de inglês em um mundo cada vez mais complexo e globalizado é um papel paradoxal. É função do docente preparar crianças e adolescentes para exercerem a cidadania, para lerem criticamente o mundo e, acima de tudo, quando se trata do ensino de línguas, a desafiarem discursos que perpetuam hierarquias linguísticas e raciais (Jorge, 2009). No entanto, quando a disciplina de Língua Inglesa é o objeto da prática docente, algo muda. Nas aulas de inglês, o objetivo de ensinar um novo idioma une-se à necessidade de habilitarmos nossos estudantes a dialogarem com o atual mundo globalizado e dito sem fronteiras (Lima, 2009), culminando no objetivo maior que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, é o de formar o estudante no âmbito acadêmico e profissional, bem como para o exercício da cidadania (Brasil, 2000). Em outras palavras, o ensino de língua inglesa não pode se resumir ao ensino de meras habilidades linguísticas, mesmo que estas sejam importantes para o aprendizado do idioma.

Falar a língua inglesa, portanto, é considerado essencial, sendo a escola exatamente o lugar no qual o idioma deve ser aprendido (Lima, 2011). No entanto, ainda perdura a queixa de que alunos, especialmente os da escola pública, não aprendem inglês. Os motivos que justificam o insucesso da escola regular em ensinar idiomas estrangeiros são diversos. Por isso surge o interesse em entender o que faz com que tantos estudantes repitam que não conseguem aprender inglês na escola regular, sendo necessário, quando possível, recorrer a cursos livres. O que faz esses jovens acreditarem que nunca vão aprender inglês ou

que não devem estudar a língua porque nunca irão utilizá-la? Mais ainda, por que, mesmo entre os estudantes que sentem afinidade com o idioma e desejam aprendê-lo, há o medo da ridicularização por parte daqueles que falam inglês como sua primeira língua? Por que a mão invisível do falante nativo é tão facilmente sentida?

Os motivos pelos quais ainda temos, em nosso imaginário, um falante nativo ideal e mitológico, que deve ser imitado para falar bem a Língua Inglesa, são complexos, uma vez que possuem origem na investida ideológica colonial das culturas hegemônicas, materializadas nas abordagens de ensino, nos materiais didáticos e até nos produtos culturais exportados. Em relação ao Brasil, por exemplo, esses motivos remontam aos tempos imperiais, nos quais o ensino de língua inglesa era pensado por falantes oriundos da Grã-Bretanha, que tornavam a prática pedagógica desnecessária frente ao seu sotaque (Campos, 2019 apud Duboc; Siqueira, 2020), conhecido como RP (Received Pronunciation). Para além disso, a necessidade de falar tal qual o modelo de falante ideal — mesmo com essa visão sendo amplamente contestada por muitos especialistas, é diariamente capitalizada por cursos de inglês, professores particulares, escolas bilíngues, etc. Dessa forma, o inglês e seu ensino são tratados como uma commodity de alto valor comercial. É a pedagogia mercantilista que opera através da venda, em materiais didáticos, de uma cultura branca, americana e europeia, que simboliza o mundo ideal (Scheyerl, 2012). Em suma, o ensino de língua inglesa é um mercado muito lucrativo. Em parte, isso se deve à maneira como o Capitalismo agenciou e elegeu a língua inglesa como a língua franca global (Ndebele, 2006), que acabou por se tornar mais

poderosa e com um alcance jamais visto entre as línguas que já foram consideradas francas ao longo da história da humanidade (Siqueira, 2018), sendo, portanto, "causa e consequência da globalização" (Alves, Siqueira, 2018, p. 413) e é responsável por trazer benefícios culturais e econômicos para seus falantes. Dentro desse cenário, de agenciamento do inglês como língua do capitalismo e da globalização, o ensino da língua inglesa tem possibilitado a emergência de uma série de crenças por parte dos aprendizes. Nesse sentido, este artigo apresenta dados de um estudo sobre as crenças relacionadas ao falante nativo de língua inglesa, de um grupo de estudantes de duas escolas no interior da Bahia. Para tanto, refletiremos brevemente sobre os conceitos de crenças, na próxima seção.

Afinal, o que são crenças?

As crenças são construções da realidade, ou seja, maneiras de ver o mundo como resultado das experiências de cada um, sendo sociais e individuais (Barcelos, 2006). No entanto, nem sempre foi esta a visão da ciência quanto ao conceito "crenças". De acordo com Barcelos (2006), no início das pesquisas acerca do tema, as "crenças eram vistas como "estruturas mentais, estáveis e fixas, localizadas dentro da mente das pessoas e distintas de conhecimento" (Barcelos, 2006, p.3). Em outras palavras, as crenças eram pessoais e imutáveis, servindo de justificativa para os comportamentos humanos. Mas, à medida que as pesquisas na área aumentaram, a visão acerca do conceito mudou. Dessa forma, atualmente, de acordo com Barcelos (2006), as crenças são vistas como: i. dinâmicas, podendo mudar ao longo do tempo e estando ancoradas em eventos diversos; ii. socialmente construídas, uma vez que nascem através dos processos de

interação social, sendo, também, responsáveis pela construção da realidade; iii. experienciais, já que, surgindo através da interação, também são moldadas a partir das experiências humanas; iv.mediadoras, sendo entendidas como instrumento para a mediação da aprendizagem; v. paradoxais e contraditórias, ou seja, individuais e coletivas, uniformes e diversas, ao mesmo tempo.

Outros autores, no entanto, possuem definições diversas do que seriam crenças. Para Borg (2001), as crenças são pressupostos que o indivíduo carrega consciente ou inconscientemente, tendo ligação com a maneira pela qual esses sujeitos significam o mundo e influenciando as suas percepções acerca de novas informações. De acordo com Rokeach (1968), as crenças podem ser centrais ou periféricas, sendo as crenças centrais intimamente conectadas à identidade do indivíduo e a outras crenças que este possui, bem como são compartilhadas com outros sujeitos, enquanto as crenças periféricas seriam mais arbitrárias e conectadas ao gosto pessoal. Do mesmo modo, Barcelos e Kalaja (2013) afirmam que crenças podem ser organizadas em grupos, com as crenças mais antigas fazendo parte da noção do sujeito enquanto indivíduo. Por sua vez, Pajares (1992) acredita que as crenças, em seu cerne, estão imbuídas de avaliações e julgamentos, o que possibilita inferir que elas têm relação com as atitudes (Anjos, 2020).

Na educação linguística, as crenças sobre a capacidade de aprender e a língua a ser aprendida desempenham um papel central, influenciando não apenas a motivação do aluno, mas também as suas estratégias e o seu engajamento. Mas, elas podem ser divergentes (Barcelos, 2007), entrando em conflito

umas com as outras ou com as ações dos sujeitos. Nesse sentido, para Anjos (2020), no contexto da sala de aula de língua inglesa, as crenças são percepções pessoais que englobam todo o processo de ensino-aprendizagem, incluindo a percepção acerca do professor, do livro utilizado, da língua, que funcionariam como maneiras de avaliar: atitudes. Para esse pesquisador, na realidade, existe uma linha tênue entre crenças e atitudes. As crenças antecedem as atitudes. O indivíduo primeiro forma a crença e depois passar a desempenhar uma determinada atitude com base nesta crença.

As crenças também podem mudar. De acordo com Barcelos (2007), este momento seria caótico, uma vez que envolve o abalo de convicções profundas e verdades inquestionáveis, bem como promoveria alteração nas crenças e práticas de um indivíduo (Simão et al, 2005 apud Barcelos, 2007). Para que uma crença se modifique, no entanto, especialmente se esta for uma crença central, como definido por Rokeach (1968), é preciso uma mudança em todo o sistema de crenças. Esta afirmação encontra respaldo em estudos mais recentes, como o de Barcelos e Kalaja (2013), para quem as crenças mais antigas são mais difíceis de serem mudadas, já que estão ligadas às emoções e individualidades. Além da desconstrução das crenças, é preciso que uma nova crença surja e se apresente como uma alternativa viável para substituir a crença anterior (Woods, 1996), o que apenas acontece se o indivíduo entender que a sua crença não é satisfatória (Pajares, 1992).

As mudanças de crenças, no entanto, nem sempre são sinônimos de mudanças de atitudes. Isso ocorre porque nem sempre fazemos aquilo que cremos, causando uma ruptura entre

ação e crença (Barcelos, 2006; Borg, 2003). Portanto, existem situações nas quais apesar de ter uma determinada crença sobre algo, o indivíduo age de maneira diferente ou contrária. Mas como isso se relacionaria com o contexto de aprendizagem? Como as crenças podem ser problematizadas no contexto da educação linguística? Sobre isso, discorreremos brevemente na seção seguinte.

Crença e aprendizagem: Como se relacionam?

Um dos pontos mais interessantes acerca do processo de ensino-aprendizagem de um idioma é que é muito fácil perceber seu resultado. De acordo com Leffa (2011, p. 17) "a língua nos potencializa se a conhecemos, mas nos trai se tentamos disfarçar um conhecimento dela que não temos". Quando se trata do ensino de inglês, portanto, ou nossos estudantes sabem ou não sabem falar o idioma, e é muito fácil identificar isso: basta solicitar que o aluno utilize o idioma. Portanto, considerando que boa parte de nossos estudantes não conseguem fazer uso do idioma, é possível dizer que, em determinados pontos, o processo de ensino de inglês falhou. Entretanto, levando em conta todos os aspectos envolvidos na tarefa de ensinar um outro idioma, não é possível eleger um fator como o causador desta falha. Ao contrário, existem diversas variantes responsáveis pelo insucesso do ensino de inglês em algumas escolas Brasileiras. De acordo com Leffa (2011), em nossas aulas de inglês, o professor utiliza a língua nacional. Ou seja, provê ao estudante um conhecimento que ele já possui, "negando-lhe o acesso a um conhecimento que ele não tem (a língua estrangeira)" (Leffa, 2011, p. 20). Além disso, Leffa também elenca a carga horária reduzida para o ensino de inglês, que no estado da Bahia está ainda mais reduzida com o DCRB

(2022) — o documento prevê que as aulas de inglês devem acontecer, de maneira obrigatória, apenas no primeiro e segundo anos do Ensino Médio com carga horária de 50 minutos semanais. Para além da carga horária reduzida, "o professor ensina ao aluno algo que ele mesmo não conhece" (Leffa, 2011, p. 20-21), uma vez que 40% dos professores do ensino médio não são formados nas disciplinas que lecionam, de acordo com dados do INEP (Brasil, 2019).

Todos esses fatos convergem para criar a crença de que não é possível aprender inglês nas escolas regulares. É possível ir além, elencando crenças como as que é necessário viajar para fora do país para conseguir aprender inglês ou fazer um curso específico de idiomas (Barcelos, 2007). Para o indivíduo, essas crenças se comportam como verdades (Borg, 2001 apud Anjos, 2020), influenciando as suas atitudes. Dessa forma, ao acreditar que não é possível aprender inglês na escola regular, o estudante, muitas vezes, reforça esta crença com atitudes que sabotam seu próprio aprendizado. O professor, por sua vez, pode permanecer na superficialidade, trabalhando conteúdo sem contextualizá-lo ou sem desafiar os seus alunos.

Algumas pesquisas mostram como há supervalorização de certos ingleses e como estas atitudes revelam crenças na superioridade de uma maneira de falar inglês (Friederich 2002 apud Jenkins 2007; Anjos, 2013; 2020; Moita Lopes, 2006). Essas crenças, de acordo com Rajagopalan (2003), podem estar sendo geradas dentro das próprias aulas de língua inglesa. Além disso, considerando o alto alcance das crenças de professores (Barcelos; Kalaja, 2013), é possível que as crenças de alunos também sejam influenciadas pelas crenças de seus professores.

Já Chun (2014) conduziu uma pesquisa com um grupo de estudantes universitários Coreanos, com o objetivo de compreender as suas crenças sobre professores nativos de língua inglesa e professores Coreanos desse idioma. Participaram do estudo 156 estudantes de uma universidade coreana metropolitana. Para tanto, este pesquisador usou um questionário e os dados apontaram que os estudantes tinham crenças diferentes quanto à competência instrucional, à efetividade do ensino e à performance dos professores. Um dado importante neste estudo foi que os estudantes julgaram os professores nativos como sendo mais eficientes em suas competências linguísticas. Os estudantes revelaram apreciar melhor serem ensinados pelo professor nativo, alegando que eles podiam explicar nuances culturais e fornecer conhecimento necessário dos textos utlizados. Nesse ponto, as crenças dos estudantes não são consistentes, considerando que mesmo os professores não nativos também podem deter um vasto conhecimento linguístico, assim como uma gama de conhecimentos culturais e saber usá-los com destreza. Por outro lado, os professores Coreanos foram avaliados como sendo mais efetivos no tocante ao suporte aos alunos na aprendizagem do inglês. Chun (2014) conclui que os achados sugerem que os estudantes poderão se beneficiar ao serem ensinados tanto por professores nativos quanto pelos Coreanos.

Levis et al (2017) também realizaram uma pesquisa com um grupo de estudantes universitários de língua inglesa, como segunda língua e como língua estrangeira, na Turquia e nos Estados Unidos. Para tanto, eles usaram uma sequência de métodos mistos para explorar a percepção dos aprendizes em

relação a professores de língua inglesa, o conhecimento dos professores e a maneira como isso pode afetar a aprendizagem da pronúncia. Os grupos pesquisados por eles tenderam a favorecer professores que detinham conhecimento sobre práticas pedagógicas e experiência de ensino. Para esses pesquisadores, as crenças que envolviam os professores nativos e a pronúncia foram relativamente consistentes, e os estudantes escolheram os professores nativos para aulas com foco na pronúncia. No entanto, os dados apontaram também que tanto os estudantes do inglês como língua estrangeira quanto o de segunda língua não conseguiam distinguir o professor nativo do não-nativo, o que para esses pesquisadores sugere que as crenças desses estudantes podem ser modificadas, enfatizando o profissionalismo como ponto chave para o ensino eficiente da pronúncia.

Anjos (2020) também realizou uma pesquisa de cunho interpretativista com um grupo de 91 estudantes universitários brasileiros que estudavam inglês compulsoriamente. Este pesquisador se orientou por duas categorias: I. as atitudes sustentam ou integram uma crença e II. as crenças emergem como uma justificativa de uma atitude. Os dados foram coletados por meio de um questionário elaborado com base nos fatores logísticos, tais como a carga horária reduzida, a heterogeneidade do grupo e a metodologia de ensino, que possibilitaram compreender a existência de uma intrínseca relação entre atitudes e crenças, conforme as categorias levantadas.

Já Spawa e Hassan (2013) conduziram pesquisa com um grupo de 47 estudantes e 100 professores de língua inglesa, de diferentes regiões na Malásia, com o intuito de investigar os

desafios enfrentados pelos professores para desenvolver a habilidade de fala dos estudantes. Os pesquisadores adotaram a abordagem da análise do conteúdo para compreender os dados. Os resultados apontaram que tantos os estudantes quanto os professores percebiam a fala como uma habilidade importante. Mas, eles concluíram que os professores enfrentavam inúmeros desafios para traduzir essa crença na prática, o que sinalizava uma disparidade entre o que os professores e estudantes pensavam que necessitavam e o que se fazia na sala de aula, em termos práticos.

Nesse sentido, de maneira contraditória, as crenças mobilizadas por estudantes e professores, no que tange ao processo de ensino e aprendizagem de língua, não necessariamente refletem as suas ações em sala de aula (Barcelos; Kalaja, 2013). Do mesmo modo, tais crenças podem divergir, chegando a serem opostas, com estudantes acreditando que a sua função é ir para aula e o professor é responsável pelo seu aprendizado, enquanto o professor acredita ser apenas um mediador, com a aprendizagem do idioma sendo de responsabilidade do estudante. Ainda assim, há evidências de que as crenças de professores influenciam e modificam as crenças de estudantes acerca do processo de aprendizagem de língua inglesa. Os estudantes, por exemplo, podem modificar a crença de que precisam falar como um nativo (like a native) para falar bem a língua inglesa, devido às atitudes do professor que se relacionavam com a sua crença de que não é necessário ter um sotaque específico para ser fluente em inglês (Allen, 1996). Isso significa que o trabalho do professor é essencial para a modificação de crenças já estabelecidas, com impactos positivos

no processo de aprendizagem do idioma. Feitas essas considerações, trataremos a seguir sobre os caminhos metodológicos deste estudo e depois apresentaremos os resultados e discussões.

Caminhos metodológicos, resultados e discussões

Este estudo foi realizado com dezoito participantes, cujos dados foram colhidos através de um questionário. Esta pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, estando registrada sob o número 6.014.770. Os participantes são estudantes de duas escolas públicas no interior da Bahia[1]. Este estudo possui cunho interpretativista. Dentro do escopo das pesquisas interpretativistas, esta se destaca enquanto um estudo de caso, uma vez que o foco é a investigação das crenças de estudantes de escolas públicas. Segundo Johnson (1992), este tipo de pesquisa estuda um único fenômeno que ocorre no ambiente profissional do pesquisador, exigindo um contato prolongado para que ocorra a análise sistemática do objeto (André, 1984). No caso específico desta pesquisa, foram analisadas as crenças de estudantes de escolas públicas, buscando compreender em que medida essas crenças tinham raiz na transferência da supremacia política e econômica global dos países anglófonos para o contexto educacional brasileiro, como essas crenças poderiam impactar a aprendizagem da língua inglesa, sendo esta análise orientada por diversos pressupostos teóricos já estabelecidos.

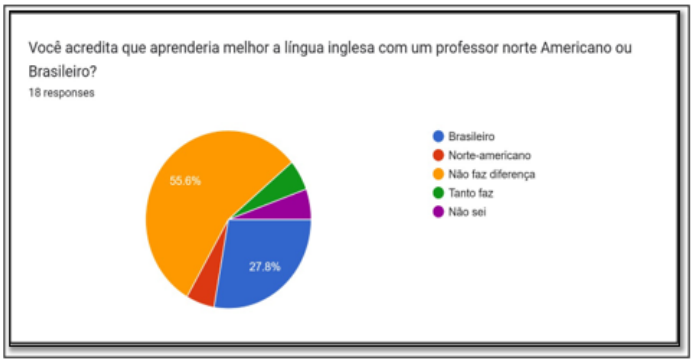
[1] As escolas estão situadas na zona urbana de Vitória da Conquista e na zona rural de Cândido Sales, com estudantes entre o nono ano do ensino fundamental e o segundo ano do ensino médio. No entanto, a pesquisa não levou em conta estes recortes específicos para a análise dos dados.

Desse modo, utilizamos um questionamento com o intuito de verificar a ocorrência de crenças com relação ao professor falante nativo de língua inglesa. Quando perguntados se acreditavam que aprenderiam melhor a língua inglesa com um professor norte-americano ou brasileiro, parte dos estudantes respondeu que não fazia diferença, enquanto 27,8% deles acreditam que é melhor aprender o idioma com um professor brasileiro, e 55,6% acreditam que a nacionalidade do professor não faz diferença para o aprendizado do idioma. De acordo com o gráfico 1, é possível inferir que esta parcela deles não sustenta a crença na superioridade do professor nativo em detrimento do professor brasileiro. No entanto, 5,6% deles sinalizaram que aprenderiam melhor com um professor norte-americano, o que possibilita inferir que, de algum modo, esses aprendizes sustentam a crença da supremacia do falante nativo para ensinar a língua inglesa.

É natural a ocorrência de divergência nas crenças de estudantes de um mesmo grupo (Neves, 2004), o que pode explicar porque estes estudantes nutrem crenças diferentes sob um mesmo tópico. Essa valorização do professor brasileiro não significa que não existam crenças acerca da supremacia do inglês norte-americano e de seus falantes nativos, uma vez que crenças podem ser “paradoxais e contraditórias” (Barcelos, 2007). Além disso, esta preferência pode estar relacionada com outro conjunto de crenças. Como demonstrado no grupo de respostas 1, alguns estudantes preferem ter aulas com professores brasileiros porque os julgam menos exigentes que os professores norte-americanos, além dos professores norte-americanos ensinarem o “inglês do dia-a-dia”. Por isso, o professor norte-americano seria mais

valorizado. Estas crenças entram em conflito com a atitude de preferir um professor brasileiro, no entanto, é possível dizer que esta preferência só existe porque este conjunto de crenças também existe. Em outras palavras, as crenças fazem parte de um sistema e interagem entre si, podendo ter emergido através de experiências passadas.

Gráfico 1



Fonte: elaborado pelos autores.

Grupo de Respostas 1: **Você se sentiria mais confortável aprendendo inglês com um professor brasileiro ou norte-americano? Justifique.**

R1: Acho que me sentiria melhor com um Brasileiro por ser da mesma nacionalidade e não ter tanta exigência, mas um norte americano ensinaria melhor, eu acho, assim como um Brasileiro fluente também.

R2: Talvez o professor Brasileiro me compreenderia melhor quanto ao sotaque, e talvez o professor norte-americano me ajudaria a falar um inglês mais simples, não tão formal, tal qual eles usam no dia a dia, portanto me sentiria confortável pra aprender com ambos.

Além disso, de acordo com as respostas obtidas, o estudante iguala a posição de um norte-americano ao de um brasileiro fluente, sendo estes professores exigentes e capazes de ensinar melhor. Logo, é possível perceber a crença enraizada de que um professor nativo consegue ensinar melhor por ser fluente, mas o professor Brasileiro que conseguiu se tornar fluente alcança o mesmo status de um professor norte-americano. Considerando que crenças enraizadas são mais difíceis de serem modificadas, por fazerem parte de um complexo sistema de crenças e se relacionarem a outras crenças, é possível que este estudante tenha assimilado a crença de que professores

brasileiros fluentes em inglês ensinam tão bem quanto nativos em seu sistema de crenças, de modo a não se desfazer daquilo que já acreditava, uma vez que essa crença já faz parte de seu entendimento enquanto indivíduo, sendo mais difícil de ser modificada. (Barcelos; Kalaja, 2013).

No grupo de respostas 2, por outro lado, os estudantes, em sua maioria, demonstraram preferir professores Brasileiros, porque estes são capazes de entender as suas dificuldades e são mais identificáveis. É possível perceber, então, que os estudantes valorizam o vínculo entre aluno-professor, enxergando tal conexão como vital para aprenderem inglês. Essa visão é corroborada por Paulo Freire (1996), para quem a relação educando-educador estava no cerne do sucesso do processo educacional, o que reforça a necessidade de o professor desenvolver um vínculo afetivo com as suas turmas enquanto mecanismo para o sucesso pedagógico.

Grupo de Respostas 2: **Você se sentiria mais confortável aprendendo inglês com um professor brasileiro ou norte-americano? Justifique.**

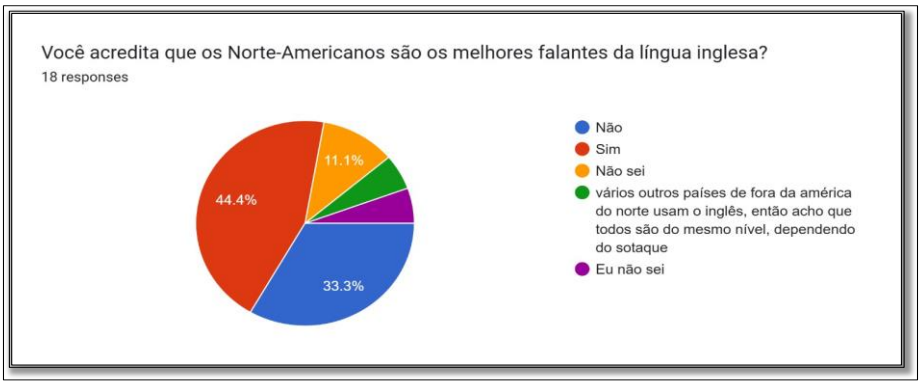
R3: Me sentiria mais confortável com um professor Brasileiro, pois eu acho que eu me identificaria mais.
R4: Eu acho que é bem mais fácil de se comunicar e aprender com uma pessoa que e igualmente a vc.
R5: Julgo que seria mais confortável um Brasileiro por ser mais próximo do meu cotidiano, assim seria mais fácil me identificar com ele.
R6: Com um Brasileiro, pois ele entenderei as minhas dificuldades.
R7: Porque Brasileiros são melhores
R8: Por que pessoas Brasileiras são melhores para explicar

Apesar dessa visão, de acordo com o gráfico 2, 66,7% dos estudantes ainda acreditam que algumas pessoas falam melhor a língua inglesa, sendo esta pessoa o falante nativo norte-americano (44,4%, de acordo com o gráfico 3), implicando na crença de que falantes nativos têm habilidades naturais por nascerem "fora do Brasil", demonstrando uma crença fruto de concepções estereotipadas (Carvalho, 2000 apud Silva, 2007).

Gráfico 2

Fonte: elaborado pelos autores.

Gráfico 3



Fonte: elaborado pelos autores.

Assim, apesar da indicação de uma crença na qual o falante nativo é supervalorizado, tendo seu modo de falar descrito como "melhor", é possível perceber um conflito nessas crenças, uma vez que 33,3% (Gráfico 3) dos estudantes não acreditam que os norte-americanos são os melhores falantes de inglês. Um dos estudantes justifica sua escolha alegando o fato de existirem vários países ao redor do globo, cuja língua oficial é o inglês, sem ser possível demarcar quem fala melhor, já que todas essas populações são fluentes no mesmo idioma. Tais respostas também revelam uma crença acerca do inglês enquanto uma língua sem donos, falada por muitos e cada um a seu modo, como visto no grupo de respostas 4. Em última instância, é possível

perceber que os estudantes estão começando a enxergar o inglês enquanto uma língua franca, o que pode indicar que as crenças desses estudantes estão sendo modificadas, além de estarem sofrendo um processo de assimilação ou acomodação.

Grupo de Respostas 4: **Você acredita que o inglês falado nos Estados Unidos é melhor do que aquele falado em outras regiões do mundo? Justifique**

R1: Acredito que existe outros países que tem a capacidade de serem melhores na língua Inglesa também! R2: Bom porque eu acho que os australianos, indianos e os britânicos e vários outros são mais fluentes na língua inglesa. R3: Outras pessoas também falam inglês fora da américa do norte R4: Sim, pq eles já nasceram fora do Brasil e então elas nasceram com habilidades de falar inglês. R5: Por que eles são muito incomparável. R6: São nativos.

No entanto, a crença de que o inglês possui donos e estes donos são os falantes nativos se mostra, ainda, enraizada nos estudantes de inglês, como é possível observar através de R6 e R4, através do entendimento da habilidade de falar inglês enquanto algo natural. Ademais, é possível perceber a hipervalorização desse sujeito através da R5, no grupo de respostas 4, na qual o estudante afirma que norte-americanos são “incomparáveis”.

A mesma pergunta foi feita novamente de maneira subjetiva, ou seja, sem apresentação de alternativas. Um grupo atribuiu o melhor inglês aos povos que possuíam inglês como sua língua nativa ou aqueles que moram fora do Brasil, implicando em crenças tais como a superioridade de estadunidenses e ingleses; a necessidade de morar em outro país para conseguir falar o idioma e a crença enraizada de que línguas possuem donos, sendo estes os falantes nativos:

Grupo de Respostas 7: **Quem você acredita que fale melhor a língua inglesa?**

R1: Os povos Inglêses. **R2:** Os q moram fora do Brasil eles falam melhor inglês. **R3:** os falantes nativos de inglês.

É interessante observar que, em R3, o estudante definiu que quem fala melhor o inglês são “os falantes nativos”, uma vez que esta fala está associada à crença de que o falante nativo sabe tudo sobre seu idioma, logo deveria ser um modelo a ser seguido (Pennycook, 2007; 2017). Quando se trata de inglês, no entanto, normalmente, é comum alçar ao patamar de falante nativo apenas aqueles falantes oriundos do Norte global, o que é observado em R1 e R4 e já foi descrito por Holliday (2006), Pennycook (2017) e Rajagopalan (2009).

Destacamos a crença expressa em R2 de que pessoas que moram fora do Brasil falam melhor a língua inglesa, especialmente, porque não há indicação de nacionalidade. Logo, é possível supor que qualquer um poderia falar inglês bem, porém, se o falante mora no exterior, ele fala inglês melhor que os outros. Essas crenças são reforçadas por propagandas acerca de imersões e intercâmbios, muitas vezes organizadas por escolas de inglês que vendem o idioma enquanto uma commodity imprescindível no mundo moderno, transformando a língua inglesa em um mercado altamente lucrativo (Makoni; Pennycook, 2007). Cabe destacar ainda que, enquanto um grupo de estudantes apresenta uma crença explícita acerca de quem tem o melhor inglês, outro grupo apresenta a mesma crença de maneira enraizada e implícita, sendo esta última mais difícil de ser modificada (Barcelos; Kalaja, 2013). Dessa forma, ao invés de afirmarem que falantes oriundos de países do Norte global possuem o “melhor inglês”, estes participantes atribuíram esta característica a pessoas ou grupo de pessoas em situação de poder, seja pela classe social, seja pelo status político que ocupam no mundo. É o

caso de R5, no grupo de respostas 8, em que o estudante afirmou que Donald Trump possui o melhor inglês por ter sido eleito presidente dos EUA, reafirmando o status de poder político que o colocaria como dono e modelo linguístico a ser seguido.

A atribuição do inglês a pessoas de classes sociais mais elevadas retoma a ideologia do homem civilizado descrita por Holliday (2006), posição que seria destinada apenas a certos indivíduos em uma sociedade estratificada. Aqui, é possível fazer um paralelo com as discussões de hooks (2021) e Anzaldúa (2009), para quem maneiras diferentes de falar são segregadas se não seguem o status quo e mantém a ordem das classes dominantes. Logo, para além da crença de que existe um falante nativo detentor do idioma, sendo este falante oriundo dos EUA e, por vezes, Grã-Bretanha, constituindo uma força abstrata e idealizada que controla as maneiras de falar a língua inglesa (Leung et al., 1997 apud Walesk, 2019) e que deve ser seguido enquanto modelo de competência linguística (Pennycook, 2007), também percebemos a crença de que o bom falante de inglês pertence a uma classe social mais elevada, com maior poder financeiro e político, além de exercer posições de poder, seja na sociedade global, seja em sua comunidade local, reforçando a visão elitista do inglês, cuja proficiência é negada aos estudantes pobres (Paiva, 2011).

Grupo de Respostas 8: **Quem você acredita que fale melhor a língua inglesa?**

R5: Donald Trump porque ele é o novo (presidente).

R6: Aqueles que tem um ensino superior em instituições de lingua inglesa ou que trabalham em ambientes de lingua inglesa.

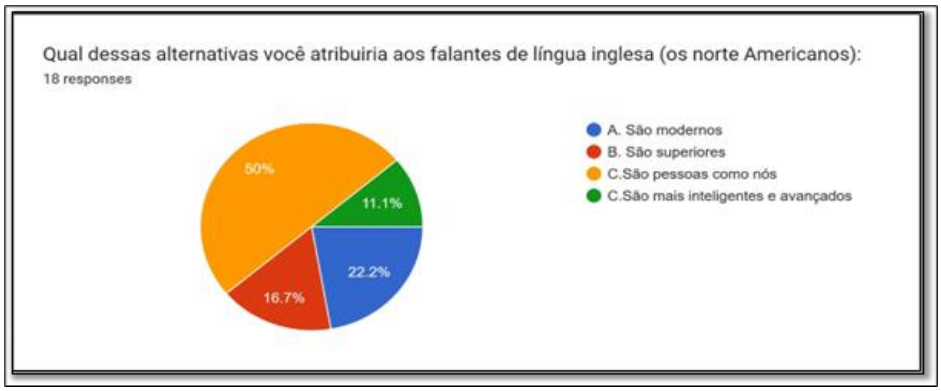
R7: Atores, muitos atores que não tem sua lingua tipica (esqueci com o fala) sabe falar muito bem inglês.

R8: Os professores e as pessoas que gostam da lingua inglesa, são pessoas que se esforçam e gostam daquilo que fazem.

R10: Bianca, minha professora.

No entanto, esta crença parece entrar em conflito com outras crenças que estes mesmos estudantes possuem, uma vez que ao serem questionados acerca de quais características poderiam ser atribuídas aos falantes nativos de língua inglesa, mais especificamente os norte-americanos, 50% do grupo respondeu que "são pessoas como nós" (gráfico 7). A outra parte dos estudantes se dividiu entre vê-los enquanto um povo moderno (22,2%), um povo superior (16,7%) ou um povo mais inteligente e avançado (11,1%). Não é possível dizer que as crenças e atitudes de supervalorização deste ser estrangeiro, que é quase elevado a categoria de um deus, uma vez que são superiores, não existam. Contudo, os dados apontam que outras crenças estão surgindo, possibilitando os estudantes a verem, em pé de igualdade, os diversos falantes de inglês ao redor do globo. Logo, é possível dizer que estes estudantes estão, aos poucos, superando a visão do estrangeiro enquanto ser civilizado, apontada por Holliday (2006). Esta mudança de visão pode culminar no processo de perceber a língua inglesa enquanto um idioma sem donos (Anjos, 2020; Rajagopalan, 2019; Lima, 2009), desterritorializado, que pode e deve ser utilizado por eles da maneira que melhor satisfizer suas necessidades linguísticas.

Gráfico 7



Fonte: elaborado pelos autores.

Por fim, é importante analisar o que os alunos entendem por fluência. Nesse sentido, preferimos delimitar as opções do que seria fluência, para entendermos se, para este grupo, ser fluente é sinônimo de falar inglês como americanos ou outros nativos. Nesse sentido, de acordo com o gráfico 8, 66,7% destes participantes acreditam que não precisam imitar ninguém para falar inglês, o que mostra que os estudantes estão começando a perceber o inglês enquanto língua franca e heterogênea, com uma variedade de sotaques. Ainda assim, é preciso análises mais profundas para saber se não existem crenças enraizadas acerca da necessidade de falar inglês como nativos.

Gráfico 8

Fonte: elaborado pelos autores.

Considerações finais

Este trabalhou buscou investigar a existência de crenças acerca da língua inglesa, bem como a idealização em torno do falante nativo, por parte de aprendizes de inglês. Ao fazer isto, nos apoderamos de mecanismos de pesquisas quali-quanti, de cunho interpretativista, com foco no estudo de caso (Telles, 2002), para analisarmos os dados obtidos. Nesse sentido, observamos que

existem crenças relativas ao falante nativo da língua inglesa, constatadas por meios de atitudes de supervalorização em relação ao estrangeiro. Ademais, buscamos entender se essas crenças afetavam ou não o processo de aprendizagem do inglês.

Nesse sentido, foi possível concluir que os estudantes possuem crenças relativas ao falante nativo da língua inglesa. Dentre essas crenças, é possível destacar a de que um professor nativo consegue ensinar melhor por ser fluente ou que o inglês da América do Norte é melhor. Além disso, eles acreditam que o falante nativo sabe tudo sobre o inglês, como uma habilidade natural. Por fim, esses estudantes associam o desenvolvimento e inteligência a esses falantes, supervalorizando-os. Ao mesmo tempo, esses estudantes também supervalorizam o que consideram o "outro", como professores e pessoas com maior poder aquisitivo ou com capital simbólico, ocupantes de posição de poder em suas comunidades. Tais crenças podem trazer prejuízos pedagógicos na medida em que o estudante idealiza um falante nativo de língua inglesa que não existe, enquanto tem uma atitude de desvalorização em relação a si e à própria cultura, algo que as novas diretrizes educacionais, evidenciadas pela BNCC, visam evitar (Brasil, 2017). Essas crenças estão associadas a um grupo de crenças coletivas e implícitas, compartilhadas pela população em geral (Silva, 2005). Por isso, não é exagero afirmar que elas surgem dentro de uma perspectiva eurocêntrica de mundo, moldada pela colonialidade. Ou seja, existem mecanismos que operam levando estes estudantes a nutrirem tais crenças. Assim, no caso do inglês, uma língua agenciada pelo capitalismo enquanto língua franca global (Ndebele, 2006), cuja imposição ocorre de maneira a alimentar desigualdades dentro

de uma lógica imperialista (Phillipson, 1992), é possível dizer que as crenças derivam de uma mistificação do falante nativo, que ocorre graças a supremacia política e econômica global dos países anglófonos, especialmente, os EUA e a Inglaterra.

Além disso, ao destrinchar as respostas dos estudantes, foi possível verificar que a maioria deles não acredita ter crenças que impeçam o seu aprendizado, ao mesmo tempo em que demonstraram sentir dificuldades ou limitações no aprendizado do idioma, o que revela uma crença enraizada no sistema de crenças dos estudantes, cujas ações a elas relacionadas são inconscientes e não percebidas, sendo mais difíceis de serem modificadas (Barcelos; Kalaja, 2013). As próprias crenças dos estudantes podem tanto influenciar as suas atitudes e ações (Gardner, 1995; Pajares, 1992; Anjos, 2020) frente ao processo de aprenderem inglês, quanto emergirem como justificativa (Anjos, 2020) para a sua disposição para aprender o idioma. Assim, apesar de os estudantes não acreditarem possuir crenças que impeçam o seu aprendizado, tais crenças justificam e levam a atitudes que podem ser prejudiciais do ponto de vista pedagógico.

Ainda assim, muitos enfatizam que o sucesso depende do esforço e dedicação do aluno. Ou seja, apesar de informarem que não acreditam que as suas crenças influenciam seu aprendizado, existe a crença de que é preciso se esforçar para aprender. No entanto, de acordo com Barcelos (2007), nem sempre crenças se traduzem em atitudes, apesar da sua intrínseca relação (Anjos, 2020). Logo, o aluno pode acreditar que precisa se esforçar para aprender inglês e, mesmo assim, não agir de acordo com sua crença, por diversos outros fatores.

Ademais, a qualidade do ensino e a metodologia são consideradas mais importantes que a origem do professor para alguns estudantes, com valorização da capacidade didática do educador. Esta análise sugere que, embora existam crenças idealizadas sobre falantes nativos, alguns estudantes valorizam mais a qualidade do ensino e o seu próprio esforço do que a origem do professor. Essas duas crenças diferentes podem indicar uma mudança no sistema de crenças destes estudantes, que está passando a ser mais inclusivo e com menos supervalorização do estrangeiro.

No entanto, é preciso chamar a atenção para a crença de que a nacionalidade do professor seria irrelevante frente a outros aspectos, como o esforço do estudante, uma vez que ela diverge da crença de que o falante nativo de língua inglesa, por dominar mais o idioma, seria capaz de fazê-lo aprender o inglês de maneira mais rápida que o professor brasileiro. Essa divergência é apontada por Barcelos (2007) enquanto característica das crenças em si, logo, é natural que no sistema de crenças de indivíduos haja ocorrência de visões conflitantes e inconsistentes.

Como já externado, porém, essa divergência pode simbolizar uma mudança no sistema de crenças, talvez pelo contato com visões diferentes acerca do falante nativo, especialmente devido ao alto alcance da crença dos professores (Barcelos; Kalaja, 2013), que faz com que estudantes questionem as suas próprias crenças. Ao mesmo tempo, ela pode ser explicada pelo que Woods (2003) denominou de crenças abstratas e crenças em ação. As crenças abstratas seriam processos conscientes que se referem a quem somos ou dizemos ser, enquanto as crenças em ação diriam respeito às nossas ações, guiadas de maneira

inconsciente pelas diversas crenças que possuímos. Dessa forma, seriam necessárias mais investigações para afirmar se essa incongruência é um processo de mudança de crenças ou apenas um comportamento natural do sistema crença-ação.

Logo, é possível concluir que as crenças que os alunos possuem influenciam a maneira como percebem o ensino de inglês, exercendo influência direta em suas atitudes frente ao próprio aprendizado. Ademais, a percepção do outro enquanto superior social e intelectualmente, afasta os alunos do processo de aprendizagem do idioma. Há, portanto, uma segregação social desses estudantes, que acreditam que não são capazes de falar inglês.

No Brasil, portanto, o processo de ensino de língua inglesa, para além das questões didático-metodológicas, precisa abordar também as questões sociais, que fazem com que estudantes não se sintam capazes de aprender o idioma por não possuírem o mesmo status daqueles que já são proficientes em língua inglesa, sendo esta percepção fruto de crenças acerca do falante nativo e da supremacia político-ideológica de países do Norte global que permeiam o imaginário coletivo. Nesse sentido, é preciso abordar a falta de proficiência em língua inglesa de nossos estudantes também enquanto produto da desigualdade social e herança da colonialidade, que é potencializada pelas diversas crenças de supervalorização e idealização do outro, levando a atitudes que prejudicam o aprendizado do idioma. Acreditamos, então, que a mudança nesse sistema de crenças poderia gerar uma mudança nas atitudes destes estudantes, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente. No entanto, é preciso deixar claro que a mera mudança de crenças e atitudes não significa,

necessariamente, que os estudantes serão proficientes em língua inglesa, mas pode simbolizar uma luz no fim do túnel para a problemática do ensino do idioma em nosso país.

Referências

ALLEN, L. The Evolution of a learner's beliefs about language learning. **Carleton papers in Applied Language Studies**, v 13, p. 67-80, 1996.

ALVES, P. C. R.; SIQUEIRA, S. Inglês como língua franca: da cena do mundo para a cena da sala de aula. **Fólio - Revista de Letras**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2016. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/2873. Acesso em: 7 maio. 2023.

ANDRÉ, M.E.D.A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cad. Pesq**. v.49, p.51-54, 1984.

ANJOS, F. A. **"Pra quê aprende inglês senão vou para os Estados Unidos"**: um estudo sobre atitudes de alguns alunos da escola pública em relação à aprendizagem do inglês como LE. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2013.

ANJOS, F. A. **Desestrangeirizar a Língua Inlgesa**: Um esboço da política linguística. Cruz das Almas: Editora UFRB, 2019.

ANJOS, F. A. (org). **Língua Inglesa em Foco**: experiências de aprendizagem e ensino. Cruz das Almas: Editora UFRB, 2020.

ANJOS, F. A. The intrinsic relationship between belief and attitude: a qualitative study with some Brazilian undergraduate students of English. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v. 6, n. 2, p. 391- 404, Jul-Dez, 2020.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 15-42.

BARCELOS, A.M.F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. Beliefs in Second Language Acquisition: Teacher. In: CHAPELLE, C. A. **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2013.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what teacher think, know, believe and do. **Language Teacher**, Cambridge, v. 36, p. 81-109, 2001.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Lei n° 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1, 17 fev 2017.

BRASIL. Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017b.
CHUN, S. Y. (2014). EFL learners' beliefs about native and non-native English-speaking teachers: perceived strengths, weaknesses, and preferences. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, 35(6), 563–579. doi:10.1080/01434632.2014.889141

DUBOC, A. P.; SIQUEIRA, S. 'ELF feito no Brasil': Expanding theoretical notions, reframing educational policies. **Status Quaestionis**, v. 2, n. 19, p. 297-331, 2020.
GARDNER, R.C. **Social Psychology and second language learning**: the role of attitudes and motivation. Edward Arnold: 1985.

HOLLIDAY, A. Native speakerism. **ELT Journal**, [S.l], v. 60, n. 4, p. 385-387, out. 2006 Disponível em: https://doi.org/10.1093/elt/ccl030.
Acesso em: 7 out 2021.

hooks, b. **Ensinando a Transgredir**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2021.

JENKINS, J. ELF and Identity. In: JENKINS, J. **English as a lingua franca**: attitude and identity. Oxford: Oxford University Press, 2007, p. 190-226.

JOHNSON, D. M. **Approaches to research in second language learning**. New York: Longman, 1992.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (org). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LEVIS, J.; SONSAAT S.; LINK, S. Students' beliefs towards native vs. nonnative pronunciation teachers. In: **Native and Non-Native Teachers in English Language Classrooms**, 2017, p. 195-227.

LIMA, D. C. (org). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**: Conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LIMA, D. C. (org). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed.). **Disinventing and reconstructing languages**. USA: Multilingual Matters, 2007. p. 1-41. E-book.

MOITA LOPES, L.P. da. A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública. In: MOITA LOPES, L.P. da. (org). **Oficina de Linguística Aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NDEBELE, N. S. The English Language and Social Change in South Africa. Separata de: **Rediscovery of the Ordinary**: Essays on South African Literature and Culture. Reissued (1st edition). South Africa: University of Kwazulu Natal Press, 2006. p. 101-123. E-book. Disponível em: https://bit.ly/3oJ5q5G. Acesso em: 7 out 2021.
NEVES, G. de A. Crenças socioculturais de alunos e suas influências no processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa. In: VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, 2004, São Paulo. VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada: **Programa e Resumos**, v. 1., 2004.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de Língua Estrangeira para Jovens e Adultos na Escola Pública. In: LIMA, D. C. **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**: Conversas com Especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 21-30.

PAIVA, V.L.M. de O. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D. C. (org). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

PAJARES, M.F. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n.3, p. 307-332, 1992

PENNYCOOK, A. The myth of English as an international language. In: MAKONI, S.;
PENNYCOOK, A. (Ed.). **Disinventing and reconstructing languages**. USA: Multilingual Matters, 2007. p. 90-115. E-book.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, K. O Inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. (Org.) **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009.

ROKEACH, M. A theory of organization and change within value-attitude systems. **Journal of Social Issues**, v 24, n 1, p.13–33. 1968.

JORGE, M.L.S. dos. Preconceito contra o ensino de Língua Estrangeira na Rede Pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**: Conversas com Especialistas. São Paulo: Párabola Editorial, 2009, p. 161-168.

SCHEYERL, D. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012.p. 37-56.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. 2005. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005. Disponível em: https://bit.ly/308fSt9. Acesso em: 06 out 2021.

SIQUEIRA, D. S. P. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs**.). Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 311- 353.
SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como Língua Franca Não é Zona Neutra, é Zona Transcultural de Poder: Por Uma Descolonização de Concepções, Práticas e Atitudes. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 19, n. 44, 2018.

SPAWA, C. M. C.; HASSAN, F. "I doesn't know English": Beliefs and Practices in the Teaching of Speaking in ESL Classroom. **Social sciences & humanities**. Pertanika J. Soc. Sci. & Hum. 21 (2): 449 - 460 (2013).

TELLES, J. A. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas**. Linguagem & Ensino**, Vol. 5, No. 2, p. 91-116, 2002.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching**: beliefs, decision-making, and classroom practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WOODS, D. The Social Construction of Beliefs in the Language Classroom. In: Kalaja, P.; A. Barcelos (eds). **New Approaches to Research on Beliefs about SLA**. Amsterdam: Kluwer, 2003.