



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA INGLESA**

**JULIANA CORDEIRO FARIAS LEITE**

**UM ESTUDO SOBRE ALGUMAS REPRESENTAÇÕES DA  
LÍNGUA INGLESA NOS CURSOS DE EXTENSÃO DA UFCG**

**CAMPINA GRANDE - PB**

**2009**

**JULIANA CORDEIRO FARIAS LEITE**

**UM ESTUDO SOBRE ALGUMAS REPRESENTAÇÕES DA  
LÍNGUA INGLESA NOS CURSOS DE EXTENSÃO DA UFCG**

**Monografia apresentada ao Curso de  
Licenciatura em Letras - Língua Inglesa  
do Centro de Humanidades da  
Universidade Federal de Campina  
Grande, como requisito parcial para a  
obtenção do título de Licenciada em  
Letras – Língua Inglesa.**

**Orientador: Professor Dr. Marco Antônio Margarido Costa.**

**CAMPINA GRANDE - PB**

**2009**



Biblioteca Setorial do CDSA. Abril de 2021.

Sumé - PB

**JULIANA CORDEIRO FARIAS LEITE**


**UM ESTUDO SOBRE ALGUMAS REPRESENTAÇÕES DA LÍNGUA  
INGLESA NOS CURSOS DE EXTENSÃO DA UFCG**

Monografia apresentada à Coordenação da Graduação do Curso de Letras da Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito indispensável à integralização do Curso de Letras: Licenciatura em Língua Inglesa, sob a orientação do Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa.

Aprovada em: 11/12/09.

Banca Examinadora:

  
.....  
Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa (Orientador)

  
.....  
Prof. Ms. Normando Brito de Almeida (Examinador)

### **Resumo:**

Este trabalho de conclusão de curso foi idealizado com base numa vivência em sala de aula na qual se viu a falta de vontade nos alunos de línguas estrangeiras em aprender a língua inglesa, mesmo o professor(a) mostrando-os toda influência do inglês no mundo contemporâneo. Com as várias pesquisas que se baseiam na opinião dos professores, resolvemos explorar o tema na perspectiva dos alunos. Com isso nosso objetivo é contribuir com algumas formas de representação da língua inglesa nos cursos de extensão da Universidade Federal de Campina Grande, apresentando algumas opiniões dos aprendizes de outras línguas estrangeiras sobre a língua inglesa e explorando algumas possíveis causas que constituem algumas dessas opiniões. Aplicou-se um questionário a 20 alunos de línguas estrangeiras dos cursos de extensão da UFCG e por meio desses questionários se organizou quatro tipos de repostas para a análise, cada conjunto de respostas foi analisado em suas questões lingüísticas, discursivas e com base no conceito de representação social observadas nessas respostas, encontrando-se na fundamentação teórica conceitos de representação social para ajudar nessa análise, de autores como Jovchelovitch (1994) e Sá (1993). Por fim, chega-se a conclusão que alguns alunos apresentam uma representação social negativa acerca na língua inglesa criando uma barreira à sua aprendizagem e a nossa possível contribuição como professores para inverter essa situação.

Palavras-chave: língua inglesa, ensino, opinião, alunos, representação.

## **Abstract:**

This dissertation is designed on the basis of our experience in the classroom in which the unwillingness of the students of foreign languages in learning the English language was realized, even the teacher showing the influence of English throughout the contemporary world. We found in the searches for this work others of this theme that only base on the opinion of teachers, we decided to explore the issue from the perspective of the students. In order to contribute to some forms of representation of the English language in the extension courses at Universidade Federal de Campina Grande, with some opinions of other students of foreign languages on the English language and exploring some possible causes that contribute to some of these reviews. We applied a questionnaire to 20 students of foreign languages of the extension courses at UFCG and through these questionnaires four types of answers for analysis were organized, each set of responses was analyzed in its issues of linguistic, discursive and social representations observed in these responses, finding in the theoretical concepts of social representation to assist this analysis, of authors as Jovchelovitch (1994) and Sá (1993). Finally, one reaches the conclusion that some students have negative social representations about the English language by creating a barrier to their learning and our possible contribution as teachers to reverse this situation.

**Keywords:** English language, teaching, opinions, students, representation.

## **Sumário:**

1.	Introdução	1
2.	Justificativa	6
3.	Objetivos	8
3.1.	Objetivo Geral	8
3.2.	Objetivo Específico	8
4.	Metodologia	9
5.	Fundamentação Teórica	10
6.	Análise dos dados	14
7.	Considerações finais	23
8.	Referências	24

Anexos

## 1 Introdução

Nossa experiência, embora inicial, como professora de língua inglesa no ensino fundamental, nos faz ver nos alunos uma falta de interesse em relação ao ensino de língua inglesa e sempre no começo do ano letivo nos vem a pergunta: “Por que tenho que estudar inglês se não vou morar no exterior?”

E como professora de escola regular, principalmente do ensino público, percebemos que a grande maioria dos alunos não está se preparando para uma estadia na Inglaterra ou nos EUA (ao contrário de muitos alunos de cursos de línguas estrangeiras que almejam um intercâmbio), ou nem estão se preparando para um concurso para o acesso à universidade, o vestibular, no qual se requer conhecimento básico em uma língua estrangeira (inglês ou espanhol).

Neste ponto aparece um problema para nós professores: a imagem que muitos alunos que estão estudando inglês forçadamente têm da língua inglesa e dos países que a têm como língua materna.

Em consequência, quando nos deparamos com perguntas que forçam a valoração do ensino de língua inglesa, e com isso a valoração da nossa própria profissão, tentamos passar para os alunos dados que mostrem alguma importância de estudar essa língua. Como em uma reportagem da revista *Veja*, de autoria de Matos (2007), na qual encontramos as seguintes citações:

Metade dos empregos do mercado exigem que os candidatos falem inglês, segundo levantamento do site bumeran.com, um dos maiores serviços de recrutamento da internet. [...] De acordo com um estudo do Grupo Catho, outra empresa especializada em colocação profissional, os anos de experiência pesam menos que o inglês como fator de aumento de salário. [...] Um dos pontos em comum entre os universitários mais bem-sucedidos no exame do Provão é o bom domínio do inglês. [...] Até nos cargos hierárquicos médios, como o de gerente, por exemplo, o que as companhias desejam são pessoas capazes de se comunicar com razoável fluência no idioma. (MATOS, 2007, p.37-38).

Hélène Gadriot-Renard, chefe da Divisão da Governança da Organização de Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE), que conta com mais de 30 países e é sediado em Paris, nos diz que: “Na OCDE, as duas línguas oficiais são o



inglês e o francês, mas o inglês vem se tornando hegemônico, tanto mais porque se exige dos francófonos que falem corretamente o inglês (as entrevistas orais de contratação são feitas nessa língua)” (LACOSTE; RAJAGOPALAN, 2005, p. 27).

Vemos também a necessidade de explicar sobre o contexto em que a língua inglesa se encontra no mundo, para entendermos o quanto o inglês é um língua de grande importância nas relações comerciais e culturais entre os países. Para isso, procuramos, por exemplo, entender o conceito de *lingua franca* que encontramos no “Pidgins, Creoles and Lingua Francas” de Max K. Adler:

*lingua franca* is a pidgin, to communicate with others whose language they did not speak. Like other pidgins, it had a limited vocabulary and a sharply circumscribed grammar, and lacked those things, such as verb tenses and case endings, that add specificity to human speech. (ADLER, 1977).

Barbara Seidlhofer (2005) nos fala do inglês visto como *lingua franca*:

In recent years, the term ‘English as a lingua franca’ (ELF) has emerged as a way of referring to communication in English between speakers with different first languages. Since roughly only one out of every four users of English in the world is a native speaker of the language (Crystal 2003), most ELF interactions take place among ‘non-native’ speakers of English. Although this does not preclude the participation of English native speakers in ELF interaction, what is distinctive about ELF is that, in most cases, it is ‘a contact language’ between persons who share neither a common native tongue nor a common (national) culture, and for whom English is the chosen foreign language of communication’. (SEIDLHOFER, 2005, p. 78).

Fatos históricos recentes explicam o atual papel do inglês como língua universal e também vista como língua franca. Em primeiro lugar, temos o grande poderio econômico da Inglaterra nos séculos XVII, XIX e XX, alavancado pela Revolução Industrial, e a conseqüente expansão do colonialismo britânico. Esse verdadeiro império de influência política e econômica atingiu seu ápice na primeira metade do século XX, com uma expansão territorial que alcançava 20% das terras do planeta. O *British Empire* chegou a ficar conhecido como "O império onde o sol nunca se põe" devido à sua vasta abrangência geográfica, provocando uma igualmente vasta disseminação da língua inglesa. Em segundo lugar, a partir da segunda guerra mundial e da marcante influência econômica e cultural resultante, o poderio político-militar dos EUA acabou por deslocar o francês como língua predominante nos meios diplomáticos e solidificar o inglês na posição de padrão das comunicações internacionais.

Simultaneamente, ocorre um rápido desenvolvimento do transporte aéreo e das tecnologias de telecomunicação, caracterizando um mundo no qual uma linguagem comum de comunicação é imprescindível.

Defendendo a necessidade do uso de uma *lingua franca*, Crystal (2003) diz:

There are no precedents in human history for what happens to languages, in such circumstances of rapid change. There has never been a time when so many nations were needing to talk to each other so much. There has never been a time when so many people wished to travel to so many places. There has never been such a strain placed on the conventional resources of translating and interpreting. Never has the need for more widespread bilingualism been greater, to ease the burden placed on the professional few. And never has there been a more urgent need for a global language. (CRYSTAL, 2003, p.14).

Autores como Ricardo Schütz (2009) trazem o conhecimento de apenas uma língua como razão para o analfabetismo de nosso século. No seu artigo eletrônico “Monolingüismo: o analfabetismo dos tempos atuais”, ele afirma:

O analfabetismo, que era comum até o século passado, que passou a ser inaceitável e combatido no século XX, e que ainda hoje paira vergonhosamente sobre os países menos desenvolvidos, pode estar com seus dias contados mas já tem um substituto não menos ameaçador: o monolingüismo. A história, ao eleger o inglês como língua do mundo, sentenciou o monolingüismo nos países de língua não-inglesa a se tornar o analfabetismo do futuro. Basta compararmos a importância de se falar uma língua estrangeira, 50 anos atrás, com a necessidade hoje da pessoa ser bilíngüe, para podermos entender a ameaça que o monolingüismo representará quando nossos filhos tornarem-se adultos. A revolução nas telecomunicações proporcionada pela informática, pela fibra ótica, e por satélites, despejando informações via TV ou colocando o conhecimento da humanidade ao alcance de todos via Internet, cria para o ser humano uma segunda esfera de atuação e convívio: a comunidade global. (SCHÜTZ, 2009, p.53).

Porém percebemos que a situação da língua inglesa no mundo não está tão assegurada como somos muitas vezes levados a pensar:

How English develops in the world is no business whatever of native speakers in England, the United States, or anywhere else. They have no say in the matter, no right to intervene or pass judgment. They are irrelevant. (...) It is a matter of considerable pride and satisfaction for native speakers of English that their language is an international means of communication. But the point is that it is only international to the extent that it is not their language. It is not a property for them

to lease out to others while still retaining the freehold. Other people actually own it. (WIDDOWSON, 2003, p.43).

Widdowson (2003) reflete sobre a consequência da atual distribuição demográfica dos falantes do inglês e da função de língua franca que esta desempenha em inúmeros contextos. Embora tendo crescido em termos absolutos, o número de falantes do inglês como primeira língua continua a diminuir relativamente em relação ao número daqueles que o falam como segunda língua ou como língua estrangeira. O autor continua nos dizendo que a maioria das interações mediadas pelo inglês, em contextos internacionais, não envolve falantes nativos e a capacidade desses nativos para intervir sobre os destinos do inglês ou a possibilidade de exercerem alguma função de arbitragem sobre os seus usos como língua internacional só poderão ter tendência a diminuir.

Poderemos mesmo ter atingido uma situação em que a sobrevivência do inglês como língua global é já completamente independente do papel que possam ter países como os Estados Unidos e o Reino Unido, pois mesmo numa situação hipotética, na qual esses países deixassem de utilizar a língua inglesa ou não fossem mais importantes no cenário mundial, essa língua já firmou seu papel como língua franca pelo resto do mundo:

At the beginning of the twenty-first century some indicators seem to be suggesting that English may once again survive the framework that made it a lingua franca for a particular time and place. There are signs that the number of speakers has achieved a kind of critical mass which suggests English might persist in its lingua franca role even in a scenario where the United States was no longer the prime motor of globalization. (WRIGHT 2004, p.155).

Gonçalves (2007, p. 109) continua falando da possível razão pela qual a sobrevivência do inglês como primeira língua “está no fato de se ter tornado na língua preferencial de discursos e atividades que não são monopólio de nenhuma comunidade de falantes nativos”. E Wright continua afirmando que:

It might survive because it has become the purveyor of the discourses of the dominating ideologies of Western democracy and neo-liberal free market Capitalism, the common language of the international scientific community, and the main medium of the new audio-visual and info tech networks whether or not these are US dominated. (WRIGHT 2004, p. 155).

Apesar de toda essa influência e importância da língua inglesa, encontramos em sala de aula de línguas estrangeiras resistências por parte dos alunos à essa língua, que preferem estudar, por exemplo, o francês e o espanhol.

Desse modo, esse conjunto de visões expostas aqui, nos levou a buscar com este trabalho, as respostas às seguintes perguntas:

- Como os alunos de línguas estrangeiras vêem a língua inglesa?
- Que fatores influenciam esse visão?

## 2 Justificativa

Traremos algumas visões sobre o ensino de Língua inglesa para poder justificar a nossa pesquisa. Em Rajagopalan (In: LACOSTE, 2005) encontramos um artigo do organizador do livro, no qual o autor, depois de passar por vários aspectos da língua inglesa no contexto brasileiro, conclui que temos que assumir uma atitude crítica em relação à língua inglesa, para que não implique na perda do nosso patrimônio lingüístico.

Mott-Fernandez e Fogaça (2009) fazem um estudo sobre a língua inglesa nas universidades no qual eles refletem que nos cursos de Letras:

É preferível a elaboração de materiais pelos próprios professores que dêem conta das realidades locais e das condições de ensino existentes. Ressaltamos também a importância de fazer os alunos refletirem desde o primeiro ano sobre o papel da língua inglesa no mundo globalizado, sobre questões de ideologia e de identidade cultural. (MOTT-FERNANDEZ E FOGAÇA, 2009, p.47).

Também, Damianovic (2006), nos diz que os professores de inglês devem aprender a lidar, em seus cursos de formação, com as características sócio-histórico-culturais do discurso que são veiculados no ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Encontramos a dissertação de pós-graduação de Rodrigues (In: LACOSTE, 2005), na qual é relatado um estudo de caso de crenças e experiências de alunos de língua inglesa, e entre essas crenças é acentuando o número de alunos que crêem ser inútil o aprendizado de uma língua de outro país e cultura, porém não se fala em rejeição.

Encontramos também a opinião de lingüistas como Fairclough (In: LACOSTE, 2005) que afirma que a “conscientização do modo como a linguagem contribui para o domínio de algumas pessoas sobre outras [...] é o primeiro passo em direção à emancipação”, e Philipson (In: LACOSTE, 2005) declara que o ensino da língua inglesa está intimamente ligado ao neocolonialismo.

Nesses trabalhos estudados sobre o ensino de língua inglesa não encontramos as opiniões dos alunos. Há conselhos de como o professor deve proceder, fala-se que há uma rejeição, mas não se trata de como essa rejeição se forma e dos seus principais motivos. Com isso queremos saber se realmente há essa rejeição e suas causas, a partir da opinião dos alunos e não de professores ou de futuros professores.

Percebemos que quanto mais entendermos as opiniões contra e a favor do ensino de língua inglesa daqueles que se vêem “forçados” a estudar a língua inglesa pelas necessidades mais diversas, analisando essas opiniões por meio dos estudiosos da lingüística aplicada melhor saberemos como lidar com a situação dos alunos não gostarem do inglês em sala de aula.

### 3 Objetivos:

#### Objetivo geral:

- Contribuir com algumas formas de representação da língua inglesa encontradas nos cursos de extensão da Universidade Federal de Campina Grande.

#### Objetivos específicos:

- Apresentar algumas opiniões de aprendizes de outras línguas estrangeiras sobre a língua inglesa.
- Explorar algumas possíveis causas que constituem algumas dessas opiniões.

## 4 Metodologia

A pesquisa teve como base as repostas a um questionário, com abordagem quantitativa, pois classificamos e analisamos opiniões, estas que são as respostas de 20 alunos de línguas francesa e espanhola do curso de extensão de línguas estrangeiras da Universidade Federal de Campina Grande, adolescentes e adultos, homens e mulheres, que estão nos níveis: básico, intermediário e avançado de conhecimento de suas línguas-alvo.

E usando como procedimento a pesquisa bibliográfica e de levantamento, (Gil 1991). Bibliográfica, pois a fundamentação teórica é elaborada a partir de material já publicado e de levantamento, pois a análise se baseará na interrogação direta das pessoas cujo comportamento deseja-se conhecer.

Separamos as respostas ao questionário em quatro grupos: 1. Estudam ou estudaram (visão positiva sobre a língua inglesa), 2. Estudam ou não o inglês e trazem crítica sobre essa língua, 3. Nunca estudaram inglês e trazem críticas quanto ao imperialismo dos EUA e 4. Nunca estudaram inglês e trazem críticas quanto à cultura dos EUA e da Inglaterra.

Foi analisado cada grupo desses, principalmente detendo-se aos dois últimos, com base nos conceitos de representação social, cultura e alguns conceitos da lingüística aplicada.

A coleta de dados foi realizada no Centro de Extensão onde foi feita a aplicação do questionário. As perguntas que constaram no questionário seguem-se abaixo:

- 1- O que o levou a estudar essa língua?
- 2- Porque optou por esta língua ao invés da língua inglesa?
- 3- O que você pensa sobre a língua inglesa?
- 4- O que você pensa sobre os países que tem a língua inglesa como língua oficial ou 1ª língua?



## 5 Fundamentação Teórica

Ao longo dos estudos para esse trabalho, percebemos a necessidade de entendermos como se forma um conhecimento não baseado em dado científico, para que entendêssemos como se formam alguns comportamentos avessos à língua inglesa que os alunos de língua estrangeira têm sobre aquela língua e sobre os países que têm esta língua como materna.

Para esse conhecimento optamos por entender o conceito de Representação Social, que foi desenvolvido no século passado, na Psicologia Social, pois nele encontramos o arcabouço teórico necessário para compreender como se dá a formação de um conhecimento não baseado em dados científicos.

O início desses estudos, bem como a utilização desse termo para defini-la, deve-se ao psicólogo social francês Serge Moscovici que, em 1961, buscou como ponto de partida para o conceito de “representações coletivas” de Emile Dürkheim, no qual esse autor procurava explicar fenômenos como a religião, os mitos, a ciência, as categorias de espaço e tempo, entre outras questões relativas ao conhecimento inerente à sociedade (Sá, 1993).

Na origem Moscoviciana, as Representações Sociais não são representações de pessoas, e sim, representações de grupos sobre um objeto. Estuda-se como esses grupos se utilizam da comunicação, que envolve a fala, a indumentária, o gestual, entre outros, para comunicar suas representações. As Representações Sociais não têm a preocupação de analisar acertos ou erros do conhecimento, mas sim, entender qual é a função do conhecimento e como se dá a articulação desses nas relações cotidianas.

O autor Jovchelovitch (1994) detalha mais o conceito das Representações Sociais, nos mostrando a questão social em sua abordagem.

Uma estratégia desenvolvida por atores sociais, para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende cada um individualmente. Nesse sentido, elas são um espaço potencial de fabricação comum, aonde cada sujeito vai além da sua própria individualidade para entrar no domínio diferente, ainda que fundamentalmente relacionado: o domínio da vida em comum. (JOVCHELOVITCH, 1994, p.81).

Por isso não é intuito do nosso trabalho julgar os alunos que possuem representações sociais negativas acerca da língua inglesa e dos povos que a tem como língua materna e sim identificar essas representações, que como vimos acima não são formadas individualmente e sim de forma coletiva pela sociedade.

Estão ligadas a vários elementos que as tornam dinâmicas e explicativas das várias realidades. Possuem um conceito relacional que considera aspectos históricos e ideológicos e estão nas mentes e no meio social.

Já para Sá (1993), Moscovici vai além de tentar descrever, analisar e compreender um dado objeto social, ele tenta entender os seres humanos na amplitude do contexto social. Este autor salienta que um dos postulados da teoria e conceito das Representações Sociais é de que “o elemento social, é algo constitutivo dela e não uma entidade separada. O social não determina a pessoa, mas é parte dela. O ser humano é essencialmente social”. Cotidianamente, os conhecimentos são postos, articulados e se legitimam objetivando tornar próxima e conhecida a realidade, bem como estabelecer mecanismos de controle através das regras de grupo.

As representações sociais não são rígidas, transformam-se a cada nova realidade posta. Elas trabalham em um mundo social. De acordo com Moscovici (In: JOVCHELOVITCH, 1994), existem na sociedade dois tipos de universos de pensamento – o universo consensual e o universo retificado. O universo consensual é chamado de senso comum e encontra-se nas práticas interativas cotidianas, onde se constroem as representações sociais a partir das pressões do dia-a-dia, das contradições sociais. O senso comum são versões contemporâneas de um determinado saber, é o espaço do que nos é familiar, próximo.

Então quando alguém diz, por exemplo, que todos os alemães são frios e sem coração, você pergunta quantos alemães essa pessoa conheceu e ela responde que nenhum, demonstra que esse seu “conhecimento” é pautado no senso comum, já que essa pessoa não possui nenhum dado objetivo para essa conclusão. E sabemos que depois da 2ª guerra mundial se criou na sociedade uma visão negativa do povo alemão instigada também pelo cinema norte-americano. Diferentemente do universo retificado que é o mundo das ciências, da objetividade e das teorizações abstratas.

O universo retificado é o espaço do que, na maioria das vezes, não nos é familiar. Para Moscovici (In: JOVCHELOVITCH, 1994):

A função central das Representações Sociais é ancorar os sujeitos no mundo, permitindo que se possa dar sentido a realidade. Dar sentido a nós mesmos e que possamos nos movimentar no mundo de forma mais ou menos tranqüila (...). Por isso as representações sociais têm como função transformar o que não é familiar em algo que se possa lidar.

Para lidar com algo que não é familiar precisamos torná-lo familiar. Esse movimento que se processa internamente é decorrente de dois processos denominados: Ancoragem e objetivação.

Para Sá (1993), esses são os processos formadores das representações sociais. A ancoragem é um processo que se dá através da assimilação e acomodação das informações. Ela tem como função fornecer um contexto inteligível ao objeto e interpretá-lo. Portanto, a ancoragem. Segundo este autor:

Consiste na integração cognitiva do objeto representado (sejam idéias, pessoas, acontecimentos, relações) a um sistema de pensamento social preexistente e, conseqüentemente, nas transformações implicadas. (...) Este processo é responsável pelo enraizamento das idéias. Ancoragem é, portanto, classificação e denominação. (SÁ, 1993, p. 24).

A classificação se dá por idéias prévias que temos em nossa memória, na qual inserimos o novo objeto e passamos a denominá-lo por palavras conhecidas ou construídas, localizadas dentro de nossa cultura.

A objetivação tem como função dar materialidade a um objeto abstrato e consiste em reproduzir um conceito em uma imagem. Segundo Sá (1993):

É uma operação imaginante e estruturante, pela qual se dá uma forma (ou figura) específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando-o concreto, quase tangível, o conceito abstrato, materializando a palavra. (SÁ, 1993, p.39).

As Representações Sociais possuem na sua estrutura uma dupla natureza – conceptual e figurativa. Na linha do pensamento conceptual é possível na ausência do objeto concebê-lo, dando-lhe um sentido, simbolizando-o. Na linha figurativa a atividade perceptiva trataria de recuperar esse objeto, “dar-lhe uma concretude, torná-lo tangível” (SÁ, 1993, p.33).

Voltamos ao exemplo dado acima sobre representação que se possui acerca do povo alemão, já que a personagem do nosso exemplo não conhece nenhum alemão, é algo desconhecido para ela, dar ao objeto (o povo alemão) características do senso comum torna o objeto algo tangível e concreto.

A representação é uma construção do sujeito enquanto sujeito social. Sujeito que não é apenas produto de determinações sociais nem produtor independente, pois que as representações são sempre construções contextualizadas, resultados das condições em que surgem e circulam. É, ainda, uma expressão da realidade intra-individual, uma exteriorização do afeto. Jodelet (1989) explica como as representações devem ser estudadas:

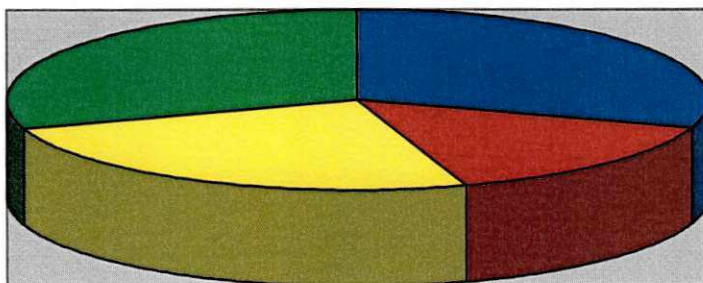
As representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais, sociais, integrando a cognição, a linguagem e a comunicação às relações sociais que afetam as representações sociais e à realidade material, social e ideativa sobre a qual elas intervêm. (JODELET, 1989, p. 67).

Observamos o aluno de língua estrangeira como esse sujeito que leva para sala de aula todas as suas representações sociais, formadas a partir de sua convivência: social, familiar, religiosa, etc. Entendendo essas representações como um conhecimento não científico que agentes da sociedade formam sobre determinado assunto. Com isso procuraremos demonstrar algumas dessas representações sociais propensas a serem aplicadas pelas representações dos alunos, fornecedores dos dados de nossa pesquisa, aos países que possuem a língua inglesa como primeira língua.

## 6 Análise dos dados

Os dados são as repostas apresentadas por 20 alunos do curso de extensão de línguas da UFCG, de línguas francesa e espanhola, adolescentes e adultos, homens e mulheres, que estão nos níveis: básico, intermediário e avançado de conhecimento de suas línguas-alvo.

Percebemos quatro tipos de respostas que representam quatro tipos diferentes de visões referentes à língua inglesa. São elas:



- 1. 6 que estudam ou estudaram- visão positiva sobre a língua inglesa
- 2. 3 que estudam ou não o inglês e trazem críticas.
- 3. 5 que nunca estudaram inglês e trazem críticas quanto ao imperialismo dos EUA.
- 4. 6 que nunca estudaram inglês e trazem críticas quanto a cultura dos EUA e da Inglaterra.

O grupo 1. formado por seis alunos (30%) que ‘estudam ou estudaram inglês- visão positiva sobre a língua inglesa’ possuem uma representação social positiva à língua inglesa e os povos que a falam de forma positiva e estudam outras línguas por questões particulares como intercâmbios, viagens ou até mesmo por interesse de aprender uma segunda língua estrangeira. Como exemplo dos alunos que deram este tipo de resposta, selecionamos nos questionários citações como: “Uma língua que não tem como fugir dela, e cada vez mais que adiamos sua aprendizagem, mais difícil irá tornar nossas vidas. Principalmente na área tecnológica.” E o que o informante pensa sobre os países que falam a língua inglesa: “São países que estão um nível acima dos demais, já que os países que não tem ainda a língua tem que aprender, ou seja, estão, digamos, atrasados.”

Já no grupo 2., formado por três alunos (15%) que “estudam ou não o inglês e trazem críticas, diz-se não terem nada contra a língua e aos países que possuem a língua inglesa como primeira língua. Porém trazem algumas críticas, como o que o motivou a estudar o francês “Inicialmente a curiosidade de conhecer outra língua, além do português. Em seguida, vêm as pretensões acadêmicas e por fim a vontade de conhecer países europeus, a exemplo da França.” Ou o que pensa sobre os países que tem a língua inglesa como materna “Por vezes acredito ser uma perda. Perde-se muito dos dialetos por essa tentativa de homogeneização de uma língua. Contudo consiste também numa maneira de abrir à comunicação.”

Neste último caso, percebemos uma representação positiva sobre a língua inglesa, mas possuindo uma visão crítica também. Fazendo com que, em nossa opinião, este seja o tipo do aluno que não fechou sua visão radicalmente (“a língua inglesa é maravilhosa” ou “de nada serve”), ao contrário, possui criticidade, o que almejamos que nossos alunos de língua inglesa possuam.

No grupo 3, de cinco alunos (25%), encontramos críticas ao imperialismo norte-americano. Como exemplo, selecionamos as respostas de dois informantes:

- 1- O que o levou a estudar essa língua?  
“Necessidade de aprender outra língua.”  
“De início o que me levou a estudar a língua francesa foi por motivo de melhor desempenho no vestibular nesta língua. Mas como não há mais nas opções de línguas estrangeiras no vestibular continuei por gostar.”
- 2- Porque optou por esta língua ao invés da língua inglesa?  
“Para não ter que aprender inglês.”  
“Optei pelo francês para facilitar um futuro mestrado e também pela beleza e sonoridade do idioma.”
- 3- O que você pensa sobre a língua inglesa?  
“Nunca gostei de ser forçada a aprendê-la.”  
“Língua inglesa é sinônimo de hegemonia negativa para os países em desenvolvimento. E os países que falam a língua inglesa não se preocupam com os países de língua neolatina em desenvolvimento. Ex: EUA que exploram países pobres.”
- 4- O que você pensa sobre os países que tem a língua inglesa como língua oficial ou 1ª língua?  
“Só gostam de fazer guerra com os outros.”  
“Como citei anteriormente na questão acima países de língua inglesa não possuem preocupação com países pobres ou desenvolvimento. Visto que países de língua inglesa são ricos e apenas exploram os países pobres.”

Encontramos nesse tipo de resposta uma representação social negativa em relação aos países de língua inglesa motivadas principalmente pelas políticas exteriores desses países. Ao conhecer a língua inglesa o segundo informante por meio do processo de ancoragem, ancora-a, pois classifica os EUA no grupo de países exploradores,

denominando-o como tal, e por meio do processo de objetivação, objetiva essa representação materializando-a em forma de citação como vemos acima em sua resposta para a questão quatro.

E esses alunos não estão sozinhos nesse raciocínio, muitos acreditam que o ensino de língua inglesa é um dos responsáveis pela disseminação do discurso norte-americano. Segundo Pennycook (1998), a expansão do inglês e a expansão desses discursos se alimentam reciprocamente:

Quando examinamos a história e a conjunção presente do inglês com os muitos discursos do poder global, parece certo que esses discursos facilitaram a disseminação do inglês e que a expansão do inglês facilitou a expansão desses discursos. É neste sentido que o mundo é inglês. Os sentidos potenciais que podem ser articulados em inglês estão interligados com os discursos do desenvolvimento, democracia, capitalismo, modernização e assim por diante. (PENNYCOOK, 1998, p. 52-53).

E segue, falando no caso dos lingüistas aplicados e dos professores de língua inglesa:

Seguindo a formulação de Foucault (1980, p.81), sugeri que ao questionarmos que formas de conhecimento são desqualificadas e subjugadas pelos discursos dominantes, poderíamos tentar efetuar a “insurreição do conhecimento subjugado”. De um modo geral, sugeriria que os contra-discursos possam ser realmente formados em inglês e que um dos principais papéis dos professores de inglês é ajudar essa formulação. Assim, como lingüistas aplicados e professores de inglês, devemos nos tornar atores políticos engajados num projeto pedagógico crítico e usar o inglês para se opor aos discursos dominantes do Ocidente e ajudar a articulação de contra-discursos em inglês. No mínimo, por estarmos intimamente envolvidos com a expansão do inglês, deveríamos estar sensivelmente cientes das implicações dessa expansão na reprodução e produção de desigualdades globais. (PENNYCOOK, 1995, p. 55)

Com este discurso imperialista observado na língua inglesa e em seu ensino, muitos acreditam que há uma invasão desta língua em nosso dia-a-dia, seja no mercado de trabalho seja nos produtos americanos que invadem nossas propagandas. Uma das formas mais comuns de se posicionar diante as “invasão” da língua inglesa em nossas vidas é erguer uma rejeição psicológica contra o idioma e tudo que ele representa. Muitas vezes essa rejeição ocorre em resposta à forma arrogante e unilateral pela qual o mundo anglófono conduz sua política externa (como no caso da guerra contra o Iraque, para citar apenas um exemplo recente). Como afirma Rajagopalan (In: LACOSTE, 2005), “em países da América Latina, a desconfiança em relação à língua inglesa se confunde com as dúvidas a respeito das pretensões no Grande Irmão do hemisfério norte, pautadas na longa história de intromissões nos assuntos internos desses países.”

Um caso de rejeição notória ao inglês que ganhou fama na imprensa mundial foi o do escritor queniano Ngugi wa Thion'g, romancista de grande sucesso. Esse escritor anunciou seu repúdio ao inglês e sua decisão de não mais escrever seus romances nessa língua, mas sim em *gicuyu*, sua língua tribal. Também mudou seu nome de batismo "James" para "Ngugi", porém continua ocupando cargo de professor de literatura na Universidade de Nova York. Ou seja, continua levando sua vida num universo de língua inglesa.

Muitos defendem essa rejeição pela grande quantidade de vocábulos ingleses que entram em nossa língua, vendo a língua inglesa como uma ameaça ao português e a outras línguas. Por outro lado existe uma aceitação simples e pura do idioma, sob o argumento de que não há o que fazer diante da expansão da língua inglesa no mundo, acoplada ao seu poderio econômico, político, militar e cultural pós 2ª Guerra. Sobre isto Rajagopalan diz:

A única resposta que a ciência da linguagem lhes permite oferecer é: 'Que ameaça? Não vejo ameaça coisíssima nenhuma! As línguas têm suas vidas próprias. Elas mudam o tempo todo. E essas mudanças não são nem para melhor nem para pior, mas simplesmente acompanham mudanças que ocorrem em outras esferas'. Ou ainda: 'Em outros tempos, era vez de o inglês absorver palavras estrangeiras. Por que reclamar se hoje as demais línguas estão passando pela mesma experiência? (In: LACOSTE, 2005).

E acrescenta:

Diferentemente da rejeição sumária ou da aceitação pura e simples do inglês como forma de enfrentar a ameaça, há quem diga que a solução deve estar na procura de um contrapeso – por exemplo na adoção de um outro idioma de grande aceitação ao redor do mundo que possa ser adotado como *língua franca*, em oposição ao inglês. No mundo de hoje, os candidatos mais evidentes seriam o francês (uma língua que já ocupou esse lugar) e o espanhol (sem dúvida, a segunda língua mais difundida no mundo depois do inglês). (In: LACOSTE, 2005).

Entendemos que alguns desses alunos, que rejeitando a língua inglesa procuraram estudar o francês e/ou o espanhol, vêem estas línguas como uma saída para a hegemonização do inglês assim como o autor acima.

O grupo 4, formado pelos seis alunos restantes (30%), possuem representação negativa em relação à cultura dos países que têm a língua inglesa como primeira língua. Incluindo na idéia de cultura: música, cinema, literatura, comportamento da população,



maneira de pensar, etc. Também selecionamos as respostas de dois informantes desse caso.

- 1- O que o levou a estudar essa língua?  
“Porque é uma língua parecida com o português, alguns sons identifica-se com o Português e devido ao curso de Engenharia dar possibilidade de um aluno de graduação fazer intercâmbio.”  
“Necessidade acadêmica.”
- 2- Porque optou por esta língua ao invés da língua inglesa?  
“Acho que é um diferencial por ser mais difícil de encontrar cursos de francês, em comparação com o inglês.”  
“Acho mais fácil.”
- 3- O que você pensa sobre a língua inglesa?  
“É como uma língua qualquer, apenas um meio de comunicação.”  
“Difícil.”
- 4- O que você pensa sobre os países que tem a língua inglesa como língua oficial ou 1ª língua?  
“São países autoritários, que através de sua língua impõe seus costumes e maneira de pensar, que usam a tecnologia para entrar nas fronteiras de outros países.”  
“Não gostava de ter que aprender com a cultura deles, ter que ouvir rock, rip hop, coisas que eu acho que não são boas como a cultura brasileira.”

Como resposta a quarta questão selecionamos também:

4. O que você pensa sobre os países que tem a língua inglesa como língua oficial ou 1ª língua?  
- “Penso que tem o povo metido a besta, principalmente os ingleses, e não gosto de aprender o quanto eles são legais sem ser.”  
- “Povo arrogante e frio.”  
- “Penso que eles utilizam a língua deles para disseminar a sua cultura.”

Observamos a relação entre cultura e língua estrangeira sob dois aspectos. Primeiro a importância do aspecto cultura nas aulas de língua estrangeira e segundo pela teoria de aquisição de aculturação.

Santos (1983) apresenta duas concepções básicas de Cultura:

A primeira preocupa-se com todos os aspectos de uma realidade social. Assim cultura diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação ou então de grupos no interior de uma sociedade. Podemos assim falar na cultura francesa ou na cultura xavante. Do mesmo modo falamos na cultura camponesa ou então na cultura dos antigos astecas. A segunda está se referindo mais especificamente ao conhecimento, as idéias e crenças, assim como as maneiras como eles existem na vida social. Observem que mesmo aqui a referência à totalidade de características de uma realidade social está presente, já que não se pode falar em conhecimento, idéias, crenças sem pensar na sociedade à qual se referem. (SANTOS, 1983, p.24)

Outro conceito é o de Itacira Ferreira:

Queremos nos referir, aqui, a todas as atividades do fazer e do pensar humanos, além das experiências, leis e normas que determinam a convivência, principalmente as atitudes dos homens diante do novo e do estranho, assim como diante das diferentes idéias e sistemas de valores e formas de vida. (FERREIRA, 1998, p.40).

O que nos chama atenção nesse segundo conceito é a referência a atitudes diante do novo e do estranho. E ao deparar-se com esse novo e estranho é que tendemos a formar representações sociais para entendermos melhor aquele novo fato ou objeto em nossas vidas. Não havendo cuidado na introdução dessa nova ou estranha cultura, os alunos podem formar representações sociais ou exageradamente positiva, sem criticidade, ou exageradamente negativa. E é com essa situação que o aluno se depara ao estudar uma segunda língua. Pois irá estudar uma das maiores características da cultura de um povo, que é a língua.

Muitos acreditam que o ensino de uma língua estrangeira está associado à cultura, sendo tal fato corroborado por Dalpian (1996), ao afirmar que:

A língua dá acesso à cultura e, por outro lado, para aprender uma língua é preciso um mergulho cultural, a aquisição das habilidades orais e escritas, isto é, a competência comunicativa não fica assegurada apenas com o conhecimento das estruturas lingüísticas(...) saudar uma pessoa, fazer um convite, pedir um favor, servir um cafezinho, pedir desculpas(...) são todas situações que se inserem profundamente num contexto cultural. (DALPIAN, 1996, p.51).

E existe uma definição para o papel da cultura no ensino de línguas estrangeiras no Language teaching & applied linguistics, no qual encontramos:

A dimensão cultural da aprendizagem de uma língua é uma importante dimensão dos estudos de uma segunda língua. Educação é vista como um processo de socialização com a cultura dominante. No ensino de línguas estrangeiras, a cultura de uma língua pode ser ensinada como parte integral do currículo. (RICHARDS; SCHIMIDT, 2002, p. 138, tradução nossa).

Nessas duas últimas concepções encontramos uma atitude bastante subserviente diante da cultura alheia. No texto de Richards e Schimit a educação é vista como um

processo de socialização com a cultura dominante, entendemos que tal atitude não forma educandos críticos sobre o papel daquela língua na sociedade e no mundo.

Paulo Freire (1987) faz algumas considerações sobre invasão cultural e diz que:

*Invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente o invadido... Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo. (FREIRE, 1987, p.150).*

Acreditamos que mesmo com a existência de uma dominação cultural através do ensino de língua estrangeira e que devemos ter uma visão crítica sobre o assunto e passá-las para nossos alunos, há um melhor aproveitamento por parte desses quando eles não repudiam a cultura dos países que falam a língua-alvo.

Duranti (1997), como vários outros pesquisadores da Linguística Aplicada, defendem o uso da cultura no ensino de línguas. Segundo esse autor "(...) ter cultura significa ter comunicação, e ter comunicação significa ter acesso à linguagem", em outras palavras, sem cultura haveria uma dificuldade de comunicação. Segundo o autor:

*A linguagem está em nós tanto quanto estamos na linguagem. Por conectar pessoas aos seus passados, presentes e futuros, a linguagem não é apenas uma representação de um mundo estabelecido independentemente. A linguagem é também este mundo. Não no sentido simplista de que tudo que nós temos de nosso passado é a linguagem, mas no sentido de que nossas memórias são inscritas em representações lingüísticas, histórias, anedotas e nomes tanto quando elas estão contidas em cheiros, sons e modos de expressão no nosso corpo. (DURANTI, 1997, p. 337).*

Percebemos que a língua não deve ser vista como um conjunto de aspectos formais e de regras estruturais é mais do que isso. Sendo assim, este aspecto cultural sempre estará entrelaçado na aprendizagem de línguas estrangeiras. Como nos diz Brown (1994), se separarmos uma língua da cultura de onde veio, haverá perdas no código da cultura ou da língua.

Agora que entendemos a importância do aspecto cultural em aulas de língua estrangeiras, passamos a ver sua aplicabilidade em sala de aula. Diante dessa realidade,

foram surgindo teorias de aquisição de uma segunda língua que tinham na cultura sua base metodológica. Uma dessas teorias é o *Acculturation Model*.

O termo aculturação é definido por Brown (1994, p.45) como o processo de se adaptar a uma nova cultura. Para Richards e Schimidt, aculturação é:

Um processo no qual mudanças na língua, cultura e sistemas de valores de um grupo acontecem através da interação com um outro grupo de um diferente língua, cultura e sistemas de valores. (RICHARDS; SCHIMIDT, 2002, p.06)

O modelo de aculturação proposto por Schumann (1978) tem como principal premissa “o grau de aculturação que o aprendiz vai atingir em relação à língua-alvo, vai controlar o grau de aquisição desta língua”. Para o autor, a aquisição de uma segunda língua pela aculturação, é caracterizada por uma distância psicológica e social. Esta resulta de fatores que determinam o aluno como membro de uma sociedade, caracterizada pelo grau de familiaridade entre a cultura do aluno com a cultura da língua-alvo. A situação de ensino vai ser “boa” quando o aprendiz faz representações sociais tendo o povo daquela outra cultura como seu igual, e “ruim” quando ele se distancia daquele povo, representando-o de forma negativa.

Ellis (1997, p.47), em seu *Second Language Acquisition*, quando trata das identidades sociais explica que “aprendizes de língua têm identidades sociais complexas que podem ser entendidas somente em termos de relações de poder que dão forma a estruturas sociais.”

A distância psicológica que se forma no aluno sobre a língua resulta de fatores que determinam o aluno como indivíduo. Essa distância é caracterizada por Ellis (1995) pelo “choque lingüístico, choque cultural, motivação e fronteiras do ego.”

Entendemos que essas distâncias psicológicas e sociais, que também podemos chamar de representações sociais, refletem na rejeição do aluno de língua estrangeira em relação à língua inglesa.

De acordo com Schumann (1978), quando o aluno está no nível iniciante de aquisição da segunda língua, a fala do aluno é caracterizada por traços lingüísticos, chamado de *pidgin*. Este sendo:

Pidgin- uma língua que se desenvolve como uma língua de contato quando grupos de pessoas que falam línguas diferentes tentam se comunicar umas com as outras. Por exemplo, quando negociantes estrangeiros tentam se comunicar com populações locais ou grupos de trabalhadores com background lingüístico diferente do seu. (SHUMANN, 1978, p.37).

Quando se criam representações sociais, barreiras sociais e psicológicas, que distanciam o aluno muito da língua-alvo, desenvolve nele uma interlíngua, que é o sistema de transição criado por ele ao longo de seu processo de assimilação de uma língua estrangeira, e o aluno fica estagnado nesse nível inicial. Este fenômeno descrito oferece uma explicação para um motivo da fossilização. Fossilização, no conceito de Selinker<sup>1</sup>, que fala sobre o ponto em que o aluno não desenvolve mais sua interlíngua porque já internalizou um conjunto de regras diferentes das usadas na língua alvo.

Segundo Schumann (1978), o grau de pidginização pode ocorrer de duas formas. Primeiro, o aprendiz pode querer evitar contato com a língua, diminuindo assim seu *input* da mesma. Segundo, quando essas distâncias são acentuadas, o aprendiz pode desejar produzir a língua apenas para desempenhar funções comunicativas. Se o aprendiz fizer isso no estágio de interlíngua, então sua aquisição da língua irá se fossilizar.

---

<sup>1</sup> SELINKER, 1972 apud ELLIS, 1993, p. 297.

## 7 Considerações finais:

Ao fim dessa pesquisa acreditamos que as representações sociais influenciam nos conceitos negativos sobre a língua inglesa e sobre os países que a tem como língua materna, formados por alunos de língua estrangeira. E ao levar essas representações negativas para a sala de aula o aluno cria uma barreira inconsciente (e às vezes consciente) à aprendizagem da língua inglesa.

Se entendermos o motivo pelo qual 55% dos alunos que responderam ao nosso questionário se demonstraram arredios ao ensino de língua estrangeira, tanto pelas questões culturais como pelo imperialismo norte-americano, poderemos conseguir pensar em estratégias para amenizar os efeitos dessas representações na nossa sala de aula.

Repetindo as palavras de Rajagopalan (2005, p.134) que reflete: “Diferentemente da rejeição sumária ou da aceitação pura e simples do inglês como forma de enfrentar a ameaça, há quem diga que a solução deve estar na procura de um contrapeso.”

Para isso, acreditamos que o professor não deve ignorar que certos fatos não existam em sala de aula. Pois sabemos, com o mínimo de informação, que realmente os EUA possuem uma forte influência internacional que acarreta por impor sua cultura e modo de viver em outros países, assim como sua forte intenção bélico-imperialista. E são nesses fatos que o aluno se ancora, para criar uma materialização, um discurso, sobre a língua inglesa e os países que a falam como língua materna.

Porém, devemos mostrar que mesmo esses fatos existindo, eles não devem interferir na sua motivação de estudar a língua inglesa e que não devemos fazer generalizações acerca do comportamento de nenhum povo, assim como o povo norte-americano e inglês, pois assim cairemos no senso comum, o que academicamente não é proveitoso. Isso, no nosso ponto de vista, é formar uma opinião crítica no nosso aluno.

## 8 Referências

- ADLER, M., *Pidgins, Creoles and Lingua Francas. -- A Sociolinguistic Study* Hamburg, 1977.
- BROWN, H. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs- NJ: Prentice Hall Regents, 1994.
- CRYTAL, D. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- DALPIAN, L. A Língua e o acesso á Cultura . *Signos*. Ano XVII, n. 27. Lajeado: FATES/FECLAT, 1996.
- DAMIANOVIC, M. *Material didático: de um mapa de busca ao tesouro a um artefato de mediação*. Taubaté: Cabral, 2006.
- DURANTI, A. *Linguistics anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 332, 337.
- ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- ELLIS, R. *Second Language acquisition*. Oxford : Oxford University Press, 1997.
- FERREIRA, I. Perspectivas interculturais na aula de PLE. In: SILVEIRA, Regina Célia P. da. (Org.) *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo, Cortez, 1998
- FREIRE, P. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIL, A. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3ª Ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- GONÇALVES, A. *Que língua falamos, quando falamos inglês?* Para o estudo do inglês como língua de comunicação internacional. Universidade de Lisboa, faculdade de letras, departamento de estudos anglísticos, 2007.
- JODELET, D. Les Représentations sociales: un domaine en expansion. In : D. Jodelet (org.), *Les représentations Sociales*. Paris: Press Universitary de France, 1989.

JOVCHELOVITCH, S. *Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais*. In: Jovchelovitch, S; Guareschi, P. (Org.) *Textos em representações sociais*. Petropolis, RJ: Vozes. 1994. p. 63-111.

LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.) *A geopolítica do inglês*. São Paulo, Parábola editorial, 2005.

MATOS, E. A língua inglesa no mundo. *Veja*, n. 10, p. 55-56, 2007.

RICHARDS, J.; SCHIMIDT, R. *Dictionary of language teaching and applied linguistics* – Pearson education limited. *The Journal of Pragmatics* 11:211-47, 2002.

SÁ, C. P. de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: Spink, M.J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 19-45.

SANTOS, M. *Emigração e níveis de cultura: a União Portuguesa do Estado da Califórnia, 1880-1980*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SEIDLHOFER, B. *English as a lingua franca*. *ELT Journal* Volume 59/4. Oxford. Oxford University Press, 2005.

SCHUMANN, J. *The acculturation model for second language acquisition*. Arlington: Center for Applied Linguistics, 1978.

SCHÜTZ, R. "Monolingüismo, o Analfabetismo dos Tempos Atuais." *English Made in Brazil* <<http://www.sk.com.br/sk-monol.html>>. Acesso dia 16 de julho de 2009, às 23:03.

WIDDOWSON, H. *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

WRIGHT, S. *Language Policy and Language Planning – From Nationalism to Globalisation*. Houndmills and New York: Palgrave Macmillan, 2004.



# Anexos

Anexo a: Amostragem dos questionários utilizados para a coleta de dados.

**Universidade Federal de Campina Grande - UFCG**

**Centro de Humanidades**

**Unidade Acadêmica de Letras**

Questionário para coleta de dados para a redação de conclusão de curso da aluna Juliana Cordeiro Farias Leite. Aplicado a alunos de línguas francesa e espanhola do curso de extensão de línguas estrangeiras da Universidade Federal de Campina Grande, adolescentes e adultos, que estão nos níveis: básico, intermediário e avançado de conhecimento de suas línguas alvo.

1- O que o levou a estudar essa língua?

Intenções futuras de ir à França para estudar (mesfradê, dubinado)

2- Porque optou ela ao invés da língua inglesa?

Também fazia o inglês aqui mesmo oferecido pela central de aulas, fiz até o inglês II, mas definitivamente sei que não tem como aprender esse idioma, é muito complicado diferente do francês

3- O que você pensa sobre a língua inglesa?

Uma língua que não tem como fugir dela, e cada vez mais que adiamos sua aprendizagem, mais difícil irá tornar nossas vidas. Principalmente na área tecnológica

4- O que você pensa sobre os países que tem a língua inglesa como língua oficial ou 1ª língua?

São países que estão um nível à cima dos demais, já que os países que não tem ainda <sup>o inglês</sup> não tem que aprender, ou seja estão digamos atrasados.

**Universidade Federal de Campina Grande - UFCG**

**Centro de Humanidades**

**Unidade Acadêmica de Letras**

Questionário para coleta de dados para a redação de conclusão de curso da aluna Juliana Cordeiro Farias Leite. Aplicado a alunos de línguas francesa e espanhola do curso de extensão de línguas estrangeiras da Universidade Federal de Campina Grande, adolescentes e adultos, que estão nos níveis: básico, intermediário e avançado de conhecimento de suas línguas alvo.

1- O que o levou a estudar essa língua?

Inicialmente a curiosidade de conhecer outra língua, além do português. Em seguida vem as pretensões acadêmicas e por fim a vontade de conhecer países europeus, a exemplo da França.

2- Porque optou ela ao invés da língua inglesa?

Identificação. Acredito também que o francês poderia ser mais disseminado.

3- O que você pensa sobre a língua inglesa?

É uma língua importante e cada vez mais necessária.

4- O que você pensa sobre os países que tem a língua inglesa como língua oficial ou 1ª língua?

Por vezes acredito ser uma perda. Perde-se muito dos dialetos por essa tentativa de homogeneização de uma língua. Contudo consiste também numa maneira de abrir portas à comunicação.

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

Centro de Humanidades

Unidade Acadêmica de Letras

Questionário para coleta de dados para a redação de conclusão de curso da aluna Juliana Cordeiro Farias Leite. Aplicado a alunos de línguas francesa e espanhola do curso de extensão de línguas estrangeiras da Universidade Federal de Campina Grande, adolescentes e adultos, que estão nos níveis: básico, intermediário e avançado de conhecimento de suas línguas alvo.

1- O que o levou a estudar essa língua?

De início o que me levou a estudar a língua francesa, foi por motivo de um melhor desempenho no vestibular nesta língua. Mas como não há mais nas opções de línguas estrangeiras no vestibular continuei por gostar.

2- Porque optou ela ao invés da língua inglesa?

Optei pelo francês para facilitar um futuro matrícula e também pela beleza da sonoridade do idioma.

3- O que você pensa sobre a língua inglesa?

Língua inglesa é sinônimo de hegemonia, hegemonia negativa para os países em desenvolvimento (imagino) e os países que falam a língua inglesa não se preocupam com países de língua neolatina em desenvolvimento, ex EUA que exploram países pe

4- O que você pensa sobre os países que tem a língua inglesa como língua oficial ou 1ª língua?

Como já foi anteriormente na questão acima países de língua inglesa não possuem uma ocupação com países pobres ou em desenvolvimento. Este que países de língua inglesa são ricos e apenas exploram os países pobres.