

A noção de crença na Linguística Aplicada: uma nova abordagem

The notion of belief in Applied Linguistics: a new approach

Bruna Helena Rech Rocha

Centro Universitário Ritter dos Reis

Universidade de Caxias do Sul

brunahelenarr@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0001-8766-7964>

Valeria Silveira Brisolara

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Universidade do Vale do Rio do Sinos

valeriabrisolara@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0003-0564-8490>

Resumo: A noção de crença vem sendo estudada pela Linguística Aplicada desde os anos oitenta. Por isso, ainda existem perspectivas dentro desse tema que não foram exploradas. Nesse contexto, o objetivo deste artigo é discutir a noção de crença na Linguística Aplicada e apresentar uma nova abordagem para a questão. Para isso, é apresentada a noção de crença em Bourdieu (2015) tomando-a como fundamento para a ideia de que a crença é uma construção discursiva. Também é traçado um breve panorama dos estudos atuais sobre crenças dentro do escopo da Linguística Aplicada, partindo dos estudos de Barcelos (2006, 2008) e outros autores posteriores. Verificou-se que a maioria desses estudos utiliza o mesmo conceito de crença. Por isso, busca-se estabelecer uma nova perspectiva para o estudo das crenças em Linguística aplicada partindo da noção de crença postulada na Sociologia nos trabalhos de Pierre Bourdieu, o que representa uma ruptura epistemológica.

Palavras-chaves: Crença; Linguística Aplicada; Bourdieu.

Abstract: *The notion of belief is a concept that has been studied by Applied Linguistics since the 80's. Therefore, there are still perspectives within this theme that have not been explored. In this context, the main objective of this article is to discuss the notion of belief in Applied Linguistics and present a new approach to the issue. For this, Bourdieu's notion of belief (2015) is presented as the basis for the idea that belief is a discursive construction. A brief overview of current studies on beliefs, within the scope of Applied Linguistics, is also provided, starting from the studies of Barcelos (2006, 2008) and other later authors. It was found that most of these studies use the same concept of belief. Therefore, this article intends to establish a new perspective for the study of beliefs in applied linguistics starting from the notion of belief postulated in Sociology in the works of Pierre Bourdieu, which represents an epistemological rupture.*

Keywords: *Belief; Applied Linguistics; Bourdieu.*

Introdução

O campo científico foi descrito por Bourdieu (2004) em *Os usos sociais da Ciência*. O autor afirma que o interesse científico é uma forma particular de *illusio* que se mostra desinteressada e

gratuita se comparada a outras formas concorrentes de interesse. Assim, como em todo campo, há lutas e “a luta científica é uma luta armada entre adversários que possuem armas tão potentes e eficazes quanto o capital científico coletivamente acumulado no e pelo campo” (BOURDIEU, 2004, p. 32).

Para Bourdieu (2004), um agente do campo científico luta com os outros agentes no seu campo com o objetivo de impor princípios de visão e de divisão do mundo social, ou seja, é uma luta por construções sociais concorrentes, em uma orquestração dos *habitus*. No entanto, o objetivo dessa luta no campo não é conduzir a um relativismo:

(...) longe de conduzir, como se poderia crer (e como se quer fazer crer), a um relativismo que não dá razão a nenhum dos concorrentes à verdade, a construção do campo permite estabelecer a verdade das diferentes posições e os limites de validade das diferentes tomadas de posição (pretendentes ou não à verdade), cujos defensores, tacitamente concordam, como já indiquei, a fim de mobilizar os mais potentes instrumentos de prova ou de refutação que lhes assegurem as aquisições coletivas de sua ciência (BOURDIEU, 2007, p. 45-46).

No campo científico, os pesquisadores precisam se posicionar teoricamente para desenvolver suas pesquisas e fazer suas áreas de estudo avançarem. No que concerne à noção de crença, muitos trabalhos na área da Linguística Aplicada tentam definir a crença, buscam definir esse conceito. Diferentemente de outros trabalhos, que conceituam a crença com interesse cognitivo, nosso foco é entender a crença como uma produção discursiva que circula em um mercado linguístico, o que nos insere em uma luta dentro do campo científico. É possível que a abordagem consista em uma ruptura em termos epistemológicos com relação a outros estudos da área, pois o arcabouço teórico adotado tem por base as teorias sociológicas e, portanto, não enfatizam aspectos ligados à cognição, mas sim a construção das crenças, como mostrado a seguir. com relação à necessidade de rupturas, Bourdieu afirma que:

Nas ciências sociais, como se sabe, as rupturas epistemológicas são muitas vezes rupturas sociais, rupturas com as crenças fundamentais de um grupo e, por vezes, com as crenças fundamentais do corpo de profissionais, com o corpo de certezas partilhadas que fundamenta a *communis doctorum opinio* (BOURDIEU, 2007, p. 38-39).

Para atingir o objetivo deste artigo, é preciso lidar com o desafio de fazer da crença um objeto científico, desafio esse que consiste na ruptura dos pré-construídos, pois:

(...) construir um objecto científico é, antes de mais e sobretudo, romper com o senso comum, quer dizer com representações partilhadas por todos, que se trate dos simples lugares-comuns

da existência vulgar, quer se trate das representações oficiais, frequentemente inscritas nas instituições, logo, ao mesmo tempo na objectividade das organizações sociais e nos cérebros. O pré-construído está em toda parte (BOURDIEU, 2007, p. 34).

Tomando essas considerações como ponto de partida, o objetivo deste artigo é discutir a noção de crença linguística dentro do escopo da Linguística Aplicada e apresentar a noção de crença nos estudos de Bourdieu como fundamento para a ideia de que a crença é uma construção discursiva, que circula e toma força porque serve a alguma coisa. Isso significa apresentar uma nova abordagem à noção de crença. A fim de atingir esse objetivo, apresenta-se primeiro a noção de crença e discute-se a produção da crença e a noção de mercado linguístico a partir de Pierre Bourdieu. Na seção seguinte, apresenta-se um panorama dos estudos sobre crenças no escopo da Linguística Aplicada, principalmente no que tange a crença da natividade e suas implicações para o ensino de línguas, para posteriormente apresentar algumas considerações finais sobre esse tema.

A produção da crença e noção de Mercado Linguístico

Para a compreensão do conceito de crença, é possível ter as Ciências Sociais como ponto de partida. Bourdieu (2015) explica a produção da crença ao apresentar reflexões sobre uma economia de bens simbólicos, utilizando a questão das obras de arte para exemplificar como se dá o processo de produção de uma crença. O valor de uma obra de arte está atrelado à crença que o fundamenta, bem como o valor dos agentes que estão relacionados à obra. A crença, por sua vez, é um ato de consagração dentro de um campo. A esse respeito, Bourdieu afirma:

O princípio da eficácia de todos os atos de consagração não é senão o próprio campo, lugar da energia social acumulada, reproduzido com a ajuda dos agentes e instituições através das lutas pelas quais eles tentam apropriar-se dela, empenhando o que haviam adquirido de tal energia nas lutas anteriores (BOURDIEU, 2015, p. 25).

Quanto mais energia adquirida, mais força, e, por consequência, mais valor a obra de arte acumula. As noções de campo e das forças que nele atuam são fundamentais para a compreensão do conceito de crença, pois é “na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a *crença*” (BOURDIEU, 2007, p. 14-15, grifo do autor). Esse processo de produção e reprodução é que contribui para a manutenção do pré-construído, tendo a atuação da linguagem, pois “O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das

palavras” (BOURDIEU, 2007, p. 14-15). Essa crença nas condições de produção, dando legitimidade a um produtor discursivo, é uma forma de poder simbólico.

A produção da crença, portanto, não reside na palavra em si, mas na legitimidade que lhe é conferida por meio do poder simbólico que atua sobre ela. Nesse sentido, “O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder” (BOURDIEU, 2007, p. 15). Ainda, o poder simbólico está atrelado à crença e “(...) é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2007, p. 08). Essa relação de cumplicidade também atua na eficácia da consagração de uma crença dentro de um sistema simbólico.

Esse processo de construção da realidade passa pela linguagem, pois “ela é, com efeito, um enorme depósito de pré-construções naturalizadas, portanto, ignoradas como tal, que funcionam como instrumentos inconscientes de construção” (BOURDIEU, 2007, p. 39). Bourdieu (2008) ainda afirma que existe uma dominação exercida pela Linguística nas Ciências Sociais, tendo em vista o fato de que a Linguística conta com uma filosofia intelectualista, que é essencial. O rompimento dessa hegemonia da Filosofia Social, baseada no estruturalismo saussuriano que vê a ação como ato de comunicação, passa pela aceitação do poder simbólico da comunicação na tentativa de elaboração de uma economia das trocas simbólicas que enfatiza a interação. Partindo da ideia de economia das trocas simbólicas, é possível enxergar as limitações que permeiam a linguística estruturalista no sentido de que essa área de conhecimento por vezes não considera as condições sociais de produção dos discursos, em uma análise conjectural. É possível elencar as maneiras pelas quais buscamos uma ruptura com relação aos estudos linguísticos de cunho estruturalista, tendo em vista o fato de que essa área de conhecimento vem ignorando as condições sociais de produção dos discursos, baseando-se muitas vezes em análises conjecturais.

A análise dessas condições sociais de produção se dá por meio do entendimento do funcionamento do mercado linguístico que Bourdieu (2008) descreve em *A Economia das Trocas Linguísticas*. A circulação linguística ocorre em um espaço social determinado no qual são oferecidos produtos linguísticos por locutores socialmente caracterizados. Os espaços sociais constituem os mercados linguísticos, que contribuem na formação do valor simbólico e do sentido dos discursos produzidos, pois a linguagem só tem valor quando imersa em um contexto, em uma existência social.

Para Bourdieu (2008), a língua não circula no mercado linguístico de forma neutra, o que circulam são os discursos em duas vertentes: da produção e da recepção. Essas trocas linguísticas

podem ocorrer de forma denotativa, que é estável e comum a todos os locutores, ou de forma conotativa, que exige o emprego de instrumentos de apropriação simbólica para suscitar experiências individuais. A lógica específica dos diferentes mercados é que irá definir os diferentes sentidos de uma mesma palavra, valorizando o contexto de produção, pois é justamente esse contexto que define o sentido dos discursos.

É correto afirmar, segundo Bourdieu (2008), que não existem palavras neutras, pois os locutores possuem diferentes interesses e intenções quando da produção do seu discurso e quando da recepção dos discursos de outros locutores em uma comunidade discursiva. Se não há inocência na linguagem, há de se romper com a ideia de que há uma unidade da linguagem comum.

Para entender os espaços de interação, é preciso compreender a noção de campo. Bourdieu (2004) afirma a teoria dos campos reside na hipótese de que um campo é um universo intermediário entre dois polos, no qual estão os agentes e as instituições que produzem e reproduzem um determinado produto e que obedece a leis sociais assim como outros universos. É um espaço relativamente autônomo, um microcosmo. Sobre a teoria dos campos, Bourdieu (2007) alerta para o fato de que a sua construção nada tem a ver com uma transferência direta dos conceitos da economia, porque não é a transferência de conceitos que constrói o objeto, mas sim o objeto que exige a transferência de conceitos. Para compreender o objeto, então, que é o uso social da língua, é preciso compreender também a gênese do campo em que a língua circula. A esse respeito Bourdieu afirma:

Compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, *tornar necessário*, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os actos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir” (BOURDIEU, 2007, p. 69, grifo do autor)

Todo campo, portanto, possui uma crença que o sustenta e circula a partir dos jogos de linguagem que nele são gerados. As lutas nos campos de produção conferem acúmulo de energia à crença. O jogo em si é uma crença, pois:

Em suma, ninguém pode lucrar com o jogo, nem mesmo os que o dominam, sem se envolver, sem se deixar levar por ele: significa isto que não haveria jogo sem a crença no jogo e sem as vontades, as intenções, as aspirações que dão vida aos agentes e que, sendo produzidas pelo jogo, dependem da sua posição no jogo e, mais exactamente, do seu poder sobre os títulos objectivados do capital específico - precisamente aquilo que o rei controla e manipula jogando com a margem que o jogo lhe deixa (BOURDIEU, 2007, p. 85-86).

A noção de jogo permite entender a circulação dos discursos dentro de um campo. As crenças que circulam nos discursos podem ser construídas e desconstruídas porque são percepções e “é certo, em todo caso, que os objectos do mundo social podem ser percebidos e enunciados de diferentes maneiras porque, como os objectos do mundo natural, eles comportam sempre uma parte de indeterminação e de vago” (BOURDIEU, 2007, p. 140).

Uma vez que os objetos do mundo natural possuem uma parte de indeterminação, também assim ocorre com as estruturas sociais. As percepções são resultado das relações de força dentro do campo:

Se as relações de força objectivas tendem a reproduzir-se nas visões do mundo social que contribuem para a permanência dessas relações, é porque os princípios estruturantes da visão do mundo radicam nas estruturas objectivas do mundo social e porque as relações de força estão sempre presentes nas consciências em forma de categorias de percepção dessas relações (BOURDIEU, 2007, p. 142).

Assim, a manutenção ou a mudança dessas percepções é que fazem os jogos dentro dos campos. Nas palavras de Bourdieu,

O conhecimento do mundo social e, mais precisamente, as categorias que o tornam possível, são o que está, por excelência, em jogo na luta política, luta ao mesmo tempo teórica e prática pelo poder de conservar ou de transformar o mundo social conservando ou transformando as categorias de percepção desse mundo (BOURDIEU, 2007, p. 142).

A luta por uma determinada percepção é a luta por legitimação dentro do campo, tendo em vista que

todo o campo é lugar de uma luta mais ou menos declarada pela definição dos princípios legítimos de divisão do campo. A questão da legitimidade surge da própria possibilidade deste pôr-em-causa, desta ruptura com a doxa, que aceita a ordem corrente como coisa evidente. Posto isso, a força simbólica das partes envolvidas nesta luta nunca é completamente independente da sua posição no jogo, mesmo que o poder propriamente simbólico da nomeação constitua uma força relativamente autónoma perante as outras formas de força social” (BOURDIEU, 2007, p. 150).

Bourdieu (2007) afirma que os agentes têm poder simbólico diante das lutas. Eles estão envolvidos na produção da crença, mas sua força é subordinada à sua posição no campo, pois “O poder simbólico dos agentes, como poder de fazer ver - *theorein* - e de fazer crer, de produzir e de impor a classificação legítima ou legal, depende com efeito, como no caso do *rex* lembra, da posição ocupada no espaço (e nas classificações que nele estão potencialmente inscritas)” (BOURDIEU, 2007, p. 151). Bourdieu (2007) também discorre acerca dos espaços de interação que existem entre os campos: “O espaço de interação é o lugar de actualização da intersecção entre os diferentes

campos” (BOURDIEU, 2007, p. 55). Já tendo explicitado o conceito de mercado linguístico para Bourdieu (2008), é possível afirmar que os espaços de interação podem ser considerados como mercados linguísticos:

O espaço da interação funciona como uma situação de mercado linguístico, que tem características conjunturais cujos princípios podemos destacar. Em primeiro lugar, é um espaço pré-construído: a composição social do grupo está antecipadamente determinada. Para compreender o que pode ser dito e, sobretudo, *o que não pode ser dito* no palco, é preciso conhecer as leis de formação do grupo dos locutores - é preciso saber quem é excluído e quem se exclui. A censura mais radical é a ausência (BOURDIEU, 2007, p. 55).

Nos espaços de interação existem, portanto, regras sociais que acabam por determinar a construção dos discursos. Nesse sentido, é possível depreender que os espaços de interação contribuem para a circulação de uma crença entre campos, podendo, inclusive, haver contestação de uma crença, tendo em vista o fato de que os campos constituem espaços de lutas simbólicas. Ainda, a posição que um agente ocupa dentro de um campo é que determina as regras sociais do campo. O autor vê a ciência também como um campo, portanto a autonomia das ciências sociais também está atrelada às pressões existentes. Nas palavras do autor, “(...) só compreendemos, verdadeiramente, o que diz ou faz um agente engajado num campo (um economista, um escritor, um artista, etc.) se estamos em condições de nos referirmos à posição que ele ocupa nesse campo, se sabemos “de onde ele fala” (BOURDIEU, 2004, p. 29-30). A teoria dos campos amplia o entendimento das questões sociais ao romper com uma visão unidimensional e puramente econômica da estrutura social proposta pela teoria das classes, pois concebe que

(...) o espaço social é um espaço multidimensional, conjunto aberto de campos relativamente autônomos, quer dizer, subordinados quanto ao seu funcionamento e às suas transformações, de modo mais ou menos firme e mais ou menos directo ao campo de produção econômica: no interior de cada um dos subespaços, os ocupantes das posições dominantes e os ocupantes das posições dominadas estão ininterruptamente envolvidos em lutas de diferentes formas (sem por isso se constituírem necessariamente em grupos antagonistas) (BOURDIEU, 2007, p. 153).

Assim, a crença está intimamente ligada à noção de campo e ao poder simbólico, que “é um poder que existe porque aquele que lhe está sujeito crê que ele existe” (BOURDIEU, 2007, p. 188). O simples fato de acreditar já faz daquele que crê um participante ativo no jogo, independentemente de sua posição no campo. Dominados e dominantes não são passivos, porque “os agentes sociais, evidentemente, não são partículas passivamente conduzidas pelas forças do campo” (BOURDIEU,

2004, p. 28).

Ainda dentro de uma perspectiva fiduciária, Bourdieu (2007) afirma que:

O capital político é uma forma de capital simbólico, *crédito* firmado na crença e no *reconhecimento* ou, mais precisamente, nas inúmeras operações de crédito pelas quais os agentes conferem a uma pessoa – ou a um objecto – os próprios poderes que eles lhes reconhecem (BOURDIEU, 2007, p. 187-188, grifos do autor).

Em suma, o capital simbólico firma-se na crença, a qual acumula mais crédito quanto maior for o trabalho dos agentes para conferir poder simbólico a uma pessoa ou objeto. Dentro dos princípios de um campo autônomo, Bourdieu (2007) reforça a importância de criação na representação e não na coisa representada em si, ou seja, na criação de um modo de percepção. Isso significa que a teoria dos campos admite a criação da representação como dotada de forte poder simbólico e é a partir dessas noções de campo, poder simbólico e capital simbólico que sugerimos repensar a noção de crença no campo da linguística aplicada, a fim de que não haja apenas um modelo teórico hegemônico dominando esse campo, mas sim modelos diferentes disputando legitimação.

O estudo das crenças na Linguística Aplicada

Esta seção visa apresentar o estado da arte nas pesquisas com relação à questão das crenças em LA no Brasil e oferecer uma nova maneira de se pensar a respeito das crenças a partir das teorizações de Bourdieu. Pesquisas exploratórias não identificaram trabalhos com a associação específica entre a noção de crença no campo da Linguística Aplicada e as teorias de Bourdieu. Os resultados de busca trazem trabalhos como a dissertação de Silva (2005), a qual é inspiradora no sentido de elencar diversos conceitos de crenças a partir de diferentes áreas do conhecimento e crenças envolvendo professores e alunos; no entanto, não conceitua crença da maneira que conceituamos, pois lança mão do conceito elaborado por Barcelos como base para seu trabalho, bem como as divisões metodológicas da autora. Sendo assim, as buscas acabam sempre levando às obras de Barcelos, pois é a pesquisadora mais citada com relação ao tema atualmente no contexto brasileiro. Suas pesquisas baseiam-se na obra de pesquisadores que não refletem sobre como as crenças se constroem e disseminam, tal como apresentado em Barcelos (2001).

O conceito de crença, na visão de Barcelos (2006), ocupa um lugar importante dentro das pesquisas em Linguística Aplicada e o aumento dos estudos na área desde 1995 no Brasil pode ser

considerado um mérito, pois a investigação do conceito não é considerada fácil. Para a autora, a crença é:

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

Barcelos (2006) afirma que as crenças são dinâmicas no sentido de que elas mudam com o tempo e de que não são geradas de forma imediata, estando ancoradas em alguma coisa, seja um fato, uma memória ou outros, o que leva a outra característica das crenças: elas são experienciais. A autora entende a experiência como fruto das interações entre indivíduo e ambiente, e entre indivíduos. O caráter emergente da crença se dá em função de que as crenças não são estáveis e fixas, mas sim mutáveis, o que significa que elas são socialmente construídas e estão situadas dentro de um contexto. Barcelos (2006) também afirma que as crenças podem ser vistas como instrumento de mediação, por seu caráter interacional. No entanto, a autora ressalta que as crenças são paradoxais e contraditórias, pois podem atuar como instrumentos de empoderamento ou de obstáculo dentro do contexto do ensino de línguas.

Alguns trabalhos situam a crença como um aspecto da cultura do aprender, como afirma Barcelos (2008). Nesse sentido, existe a necessidade de compreender a aprendizagem em sua natureza social, encontrando respostas na investigação da cultura. Para a autora, “o conceito de cultura de aprender é generalizado e se refere aos hábitos e às crenças que são construídos nas práticas sociais vigentes nos diversos contextos de uma sociedade ou grupo social” (BARCELOS, 2008, p. 31). Essa visão concebe o professor como etnólogo da sua sala de aula.

Coelho (2006) considera a crença “como as impressões que os professores e os alunos têm sobre si e seus pares e em relação um ao outro, dentro de um determinado contexto de atuação real ou dentro de um contexto imaginário” (COELHO, 2006, p. 129). Pode-se depreender que esse conceito de visão do outro e de si faz parte do conceito de identidade, no sentido de que é um processo de identificação, estabelecendo, então, uma relação entre a aprendizagem de uma língua e a identidade do sujeito.

Silva (2004) chama atenção para a importância do estudo das crenças e da reflexão sobre elas, pois acredita que as crenças influenciam no fazer pedagógico do professor. Dessa forma, para a autora:

os programas de formação de professores precisam incluir essa discussão em seus currículos. Para que a sala de aula seja um lugar aprazível para ambas as partes, professores e alunos, torna-se fundamental que os professores explorem seu sistema de crenças porque só assim eles serão capazes de saber porque ensinam da maneira que fazem (SILVA, 2004, p. 72).

No entanto, a autora não aprofunda o que seria “explorar” o sistema de crenças. Barcelos (2006) concorda com essa ideia ao afirmar que “as crenças exercem um forte impacto em nosso comportamento” (BARCELOS, 2006, p. 25), mas ressalta que essa relação entre crença e comportamento não se dá de forma simples. Para a autora, existem “momentos catalisadores de reflexão”, que seriam gatilhos de reflexão sobre as crenças. Dessa forma, as crenças influenciam as ações, mas as ações também podem gerar novas crenças ou influenciar mudanças nas crenças, em uma perspectiva interativa e complexa. Portanto, nessa perspectiva, a relação entre crenças e atitudes não é uma relação de causa e efeito.

De acordo com Calvet (2002), as atitudes linguísticas influenciam as práticas linguísticas. Existem diferentes sentimentos do falante em relação à língua. A insegurança linguística é um dos sentimentos que acabam por contribuir para que o preconceito linguístico se instaure. Considera-se que “há *insegurança linguística* quando os falantes consideram seu modo de falar pouco valorizador e têm em mente outro modelo, mais prestigioso, mas que não praticam” (CALVET, 2002, p. 72, grifos do autor). Os modelos mais prestigiosos de fala se mantêm com esse valor exatamente porque existe a crença de que eles são os mais corretos, acumulando energia simbólica. Kramersch (2003) afirma que os usos da linguagem por uma comunidade de discurso acabam por refletir crenças, atitudes e valores de um grupo social, também ressaltando a importância de se investigar as crenças.

Com base nas definições de crenças apresentadas, é possível identificar que todas elas têm elementos comuns; no entanto, nenhuma delas dedica-se a pensar como as crenças se constroem, e, conseqüentemente, podem ser desconstruídas. Ainda, poucos estudos fazem um levantamento sobre as crenças existentes e seu impacto em questões de ensino/aprendizagem. Alguns estudos, no entanto, identificam algumas crenças existentes.

Uma das crenças linguísticas mais arraigadas é justamente a que vincula a língua adicional ao status social:

sempre se pensou que só pode haver um único motivo para alguém querer aprender uma língua estrangeira: o acesso a um mundo melhor. As pessoas se dedicam à tarefa de aprender línguas estrangeiras porque querem subir na vida. A língua sempre representou prestígio. Quem domina uma língua estrangeira é admirado como pessoa culta e distinta (RAJAGOPALAN, 2003, p. 65).

Dessa forma, atitudes linguísticas são reforçadas, pois as pessoas que não estudam línguas estão excluídas da possibilidade de ascender socialmente. Outras crenças linguísticas relacionam-se à questão da natividade. Com relação a isso, Kramsch (2003) parte do pressuposto de que os linguistas sempre confiaram nas intuições e outras atribuições dos falantes nativos com relação ao uso da língua para normatizar a língua e avaliar a performance dos não-nativos. Para Rajagopalan (1997), a natividade não é apenas uma crença, mas sim um mito, ou seja, um tipo de visão de mundo carregada de crenças. Sendo assim,

não é difícil perceber porque os falantes nativos – com todos os atributos sobre humanos que a linguística teórica os concedeu – são espécies impossíveis no mundo real. Os falantes nativos idealizados pelos Gerativistas são, por sua própria confissão, usuários ideais da língua, que conhecem sua língua perfeitamente (RAJAGOPALAN, 1997, p. 229).¹³

Consolo (2008) verificou que nas instituições de ensino de línguas, ainda o professor falante nativo é supervalorizado. Essa crença, na visão do autor, se mantém devido à existência de um círculo vicioso no qual as escolas contratam professores falantes nativos, induzem a sua comunidade escolar a acreditar que eles são melhores do que os professores não-nativos. Instaurada a crença, a escola argumenta que os estudantes preferem os falantes nativos, justificando a contratação de mais professores com esse rótulo, por vezes até com benefícios salariais, completando o círculo. Por isso, “os falantes nativos tradicionalmente vem desfrutando de um prestígio natural como professores de língua, porque eles são vistos não somente como a personificação do uso ‘autêntico’ da língua, mas também como representantes do contexto original da sua cultura” (KRAMSCH, 2003, p. 79, grifo da autora).

No entanto, tanto a identidade quanto a autoridade simbólica do falante nativo vêm sendo questionadas, de acordo com Kramsch (2003), exatamente por se tratar de uma abstração baseada em um estereótipo. Seguindo essa linha, Cook (1999) menciona que a fala não pode ser um o único aspecto a ser considerado, afinal muitos falantes nativos também não são fluentes na fala. Além disso, o autor alerta para o fato de que os falantes nativos não necessariamente estão cientes de seu conhecimento formalmente, muitos não têm consciência de como o seu discurso se difere da variante padrão da língua. Assim, o falante nativo monolíngue não seria o sujeito mais adequado para ser um professor de língua, pois ele conhece a sua língua muitas vezes de forma relativa. Cook (1999)

¹³ Tradução das autoras. Texto original: “it is not difficult to see why native speakers – with all the supra human attributes that the theoretical linguist has bestowed upon them – are impossible species in the real world. The native speakers dreamed up by the Generativists are, by their own confession, ideal language users, who know their language perfectly well”.

apresenta fatores que definem um falante nativo para posteriormente desconstruí-los. Uma tentativa de definição de falante nativo, na visão de Cook (1999), precisa necessariamente partir da noção de que a natividade está atrelada à língua que o falante aprendeu primeiro. Sendo assim, quaisquer características que ultrapassem essa noção, tais como ter ou não ter maior ou menor competência linguística, não deveriam fazer parte do conceito de falante nativo. Outro aspecto debatido por Cook (1999) é o uso do conteúdo produzido por falantes nativos no material utilizado em sala de aula, o que acaba reforçando o mito da natividade ao apresentar uma visão normativa e idealizada da Língua Inglesa. Isso pode acabar contribuindo para cristalização da crença de que a fala do falante nativo é um objetivo a ser perseguido. Cook (1999) preconiza que a produção de aprendizes/usuários de uma língua adicional não deveria ser comparada a do falante nativo a fim de que elas sejam consideradas apenas *diferenças*, e não *déficits*.

Assim, a crença da natividade é uma força atuando em um campo, o que leva a atitudes linguísticas por parte dos agentes envolvidos na luta por poder simbólico. Segundo Cook (1999), são essas atitudes que fazem com que os usuários de uma língua adicional se sintam falantes nativos fracassados e não aprendizes/usuários bem-sucedidos. Kramersch (2003) ressalta a questão da identidade cultural atrelada à língua:

Além de ser usada como um meio de exclusão (...) o uso de uma, e apenas uma língua ainda é frequentemente percebido como um sinal de política. O comentário ‘eu fiz dez anos de Francês e ainda não consigo...’ pode ser a expressão tanto de fracasso do bilinguismo como de orgulho do monolinguismo. As pessoas que, por escolha ou necessidade, são bilíngues ou multilíngues, como migrantes e cosmopolitas, sempre foram vistas de forma suspeita por aqueles que se atribuem uma identidade nacional monovocálica e estável (KRAMSCH, 2003, p. 74)¹⁴.

Nessa perspectiva, o bilinguismo é visto como um problema, baseado em outra crença linguística que se manteve por muitos anos no âmbito do ensino de línguas: a de que o falante não nativo, ou seja, o aprendiz da língua estrangeira, nunca terá a possibilidade de atingir a perfeição, pois “a competência do falante nativo de um idioma dado, segundo a visão teórica de Chomsky, é perfeita, o falante nativo sabe a sua língua, e pronto” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 67). Kramersch (2003) ainda ressalta que a figura do falante nativo como alguém monolíngue e de uma só cultura é uma abstração,

¹⁴ Texto original: “Besides being used as a means of excluding outsiders (...) the use of one, and only one, language is often perceived as a sign of political allegiance. The remark ‘I had ten years of French and I still can’t ...’ may be the expression of not so much of bilingual failure as of monolingual pride. People who, by choice or necessity, have traditionally been bi- or multilingual, like migrants and cosmopolitans, have often been held in suspicion by those who ascribe to themselves as a monovocal, stable, national identity”.

tendo em vista o fato de que a maioria das pessoas faz uso de variantes diferentes da língua e também partilha de aspectos culturais distintos.

Assim, “não é de estranhar que o ensino de língua estrangeira ainda leve muitos alunos a se sentirem envergonhados da sua própria condição linguística. (...) a língua estrangeira e a cultura que a sustenta sempre foram apresentadas como superiores às dos discentes” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 68). Essa crença de que o estudante nunca atingirá o nível do professor, ou mesmo do falante nativo, pode levar a atitudes de baixa de autoestima, o que compromete o processo de aprendizagem, pois os fatores psicológicos têm participação na aprendizagem. Além disso, a discussão em pauta não é o aprendizado da língua em si, mas as atitudes linguísticas envolvidas nesse processo de aprendizagem:

A questão não tem a ver com o fato de que aqueles que não falam inglês ao redor do mundo deveriam aprender inglês ou não. A globalidade da língua e a conectividade da economia mundial garantirão que o inglês continue a reinar de modo supremo. A questão que deve ser enfrentada pela comunidade de LA refere-se à dificuldade e à discriminação enfrentadas por falantes não nativos de Inglês (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 145).

Coelho (2006), em sua pesquisa, considera a crença “como as impressões que os professores e os alunos têm sobre si e seus pares e em relação um ao outro, dentro de um determinado contexto de atuação real ou dentro de um contexto imaginário” (COELHO, 2006, p. 129). Ainda, Garbuió (2006) identificou, agrupou e classificou as crenças encontradas em um estudo. A autora divide as crenças em quatro grupos: crenças sobre o ensino de língua, crenças sobre os professores, crenças sobre as atividades e crenças sobre as experiências em sala de aula. Garbuió (2006, p. 101) afirma que “não somente fazer o levantamento das crenças se faz necessário. Reflexões sobre suas crenças e a influência na prática do professor são eminentes, devido à importância das crenças”.

As expectativas de aprendizes sobre o seu aprendizado e sobre as atitudes do professor em sala de aula, assim como as expectativas dos professores, podem também ser baseadas em suas crenças. Além disso, essas crenças podem ter um impacto em atitudes. Nesse sentido, as crenças podem ter papel importante no investimento que o estudante fará em seu aprendizado. As crenças podem levar a atitudes de ansiedade ou de falta de estímulo por parte dos alunos; no entanto, se houver a tomada de consciência da crença por parte do professor, e sua relativização, isso pode levar a mudanças. Nesse ponto, consideramos importante avançar. Além de identificar as crenças é necessário pensar a respeito de sua construção para que possam ser desconstruídas e seu impacto no ensino diminuído ou modificado. Como Cook (1999) aponta, a crença na superioridade do falante

nativo, por exemplo, pode levar os alunos a um sentimento de incapacidade de aprender uma língua adicional e à consequente diminuição de seu investimento em seu aprendizado. Outras crenças comuns, de que há uma idade certa para aprender uma língua, de que estrangeiros nunca falarão bem, de que aprender uma língua é difícil, de que professores não-nativos são melhores, de que é necessário ter uma pronúncia perfeita, podem ter impactos negativos. Essas crenças, conforme identificado, são veiculadas na mídia, nos anúncios, nas divulgações (ROCHA, 2018), e precisam ser foco de mais pesquisas aplicadas.

Neste estudo, entende-se a crença como uma produção discursiva que circula em um mercado linguístico. É necessário perceber que são construções discursivas e, como construções, apesar de parecerem naturais, podem ser desnaturalizadas tanto com os professores quanto com os alunos. Nesse sentido, a noção proposta por Bourdieu (2008) de poder de fala e do poder de impor a recepção é importante, pois as crenças podem acabar por propagar interesses da instância produtora, cristalizar concepções sem base científica, levar ao preconceito linguístico e a atitudes similares, e, principalmente, ser um obstáculo ao processo de ensino/aprendizagem de uma língua adicional.

Considerações Finais

O estudo do conceito de crença ainda é recente no escopo da Linguística Aplicada, embora esse conceito já tenha sido explorado em outras áreas. Muitos estudos realizados no Brasil situam a crença como parte da cultura do aprender. Este artigo, ao trazer os estudos de Bourdieu como referencial teórico, procura apresentar uma nova maneira de se pensar sobre as crenças enfocando a sua construção e disseminação via capital simbólico. Partindo desse referencial da Sociologia, vendo os usos e o ensino da língua como situado social e historicamente, concebe-se que pesquisas que envolvam a noção de crença precisam ser profundas o suficiente para ir além do que está pré-construído e partilhado no senso comum, a fim de que tenham relevância científica e, por conseguinte, social. Nesse sentido, o conceito de crença apresentado foi o de uma construção discursiva que circula em campos nos quais atuam jogos de poder simbólico. Ao situar a crença como uma produção discursiva que pode ser mais ou menos legitimada dependendo do poder simbólico que recebe, abre-se a possibilidade de trabalhar na desconstrução e desnaturalização de algumas crenças. Na medida em que crenças são criadas continuamente no processo de interação, talvez novas crenças possam ser criadas a partir de um questionamento de crenças existentes.

As crenças mais comuns dentro do contexto do ensino de línguas, mais especificamente do



ensino de língua inglesa, estão relacionadas à natividade. O falante nativo de língua inglesa é dotado de prestígio e é tido como um ideal a ser perseguido, embora Cook (1999) desconstrua essa crença ao afirmar que o falante nativo possui um conhecimento relativo de sua língua, por vezes não formal. Ainda, a partir dessa crença, valoriza-se o professor nativo em detrimento do não-nativo. Com base nesse mito da natividade, também existe a crença de que a língua está atrelada ao status social e de que os professores nativos são melhores.

Essa nova abordagem com relação às crenças enfatiza o caráter das crenças enquanto construtos culturais que, portanto, podem ser desconstruídas via discurso. No entanto, para que esse processo de desconstrução se inicie, é preciso conhecer as crenças que circulam no mercado de ensino de línguas, identificando a sua intencionalidade discursiva, e também os elementos que levam a sua construção. Conhecer a ideologia por trás da crença permite que exista uma reflexão e não a simples reprodução da crença, deixando de contribuir para a formação de *círculos viciosos*, como Consolo (2008) descreve. Acreditamos que pensar na construção das crenças a partir das formulações de Bourdieu, entendendo as crenças como construções discursivas que se tornam legitimadas, pode contribuir para outros estudos na medida em que se oferece uma ruptura epistemológica favorecendo outro tipo de estudos.

Referências

- BARCELLOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, n.1, 71-92, 2001.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Revisitando os conceitos de cultura de aprender e de ensinar línguas. In: SANTOS, Sílvia Costa Kurtz dos; MOZZILLO, Isabella (Org.). *Cultura e diversidade na sala de aula de língua estrangeira*. Pelotas: UFPEL, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. 10ª ed. Tradução de Fernando Tomaz.
- BOURDIEU, Pierre. *A produção da crença: contribuição para uma economia de bens simbólicos*. Porto Alegre: Zouk, 2015. 3ª ed.
- BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: editora UNESP, 2004. Tradução de Denice Barbara Catani.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2015b.
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.
- COELHO, Hilda Simone Henriques. “É possível aprender Inglês na escola?”: crenças de professores sobre o ensino de Inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.
- CONSOLO, Douglas Altamiro. A. Uma reflexão sobre o falante nativo como paradigma no ensino aprendizagem de línguas estrangeiras. In: SANTOS, Sílvia Costa Kurtz dos; MOZZILLO, Isabella (Org.). *Cultura e diversidade na sala de aula de língua estrangeira*. Pelotas: UFPEL, 2008.
- COOK, Vivian. Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly*. Vol. 33, n. 2, p. 185-204, Summer 1999.
- GARBUIO, Luciene Maria. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.
- KRAMSCH, Claire. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luis Paulo da. *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over ‘new/non-native’ Englishes. *Journal of Pragmatics*, n. 27, p. 225-231, 1997.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ROCHA, Bruna Helena Rech. *Produção e circulação de crenças linguísticas e suas implicações identitárias: análise discursiva de peças publicitárias de curso de inglês online*. Porto Alegre, 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário Ritter dos Reis, Faculdade de Letras, Porto Alegre, 2018.



SILVA, Kleber Aparecido da. Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em letras (Ingles). 2005. 243p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269425>>. Acesso em: 1 Mai 2019.

SILVA, Vera Lúcia Teixeira da. Um olhar sobre as crenças de egressos de um curso de Letras-LE sobre a fluência oral. In: ROTTAVA, Lucia; LIMA, Marília dos Santos (Org.). *Linguística aplicada: relacionamento teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

Submissão no site: agosto de 2018

Aceite: abril de 2020