

CREENÇAS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE DE PROPAGANDAS DE ESCOLAS DE IDIOMAS BRASILEIRAS

André Luís Specht*

 <https://orcid.org/0000-0001-9659-7793>

Como citar este artigo: SPECHT, A. L. Crenças sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa: uma análise de propagandas de escolas de idiomas brasileiras. *Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura*, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 1-13, set./dez. 2025. DOI: <https://doi.org/10.5935/1980-6914/eLETLL18054>

Submissão: 9 de maio de 2025. **Aceite:** 1º de setembro de 2025.

Resumo: Este artigo investiga as crenças sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa veiculadas em propagandas de escolas de idiomas brasileiras. A pesquisa parte da premissa de que tais propagandas desempenham um papel significativo na formação de concepções populares sobre o aprendizado de inglês. O *corpus* foi composto de 45 propagandas em formato de panfleto, coletadas na plataforma Google Imagens a partir de termos de busca em português. Categorizaram-se as crenças identificadas nos materiais, e quantificou-se a frequência delas. Os resultados indicam que as crenças mais recorrentes são: 1. a existência de metodologias que facilitam a aprendizagem (14 ocorrências) e 2. a possibilidade de uma aprendizagem rápida e fácil (12 ocorrências). Observou-se o uso de linguagem vaga, característica do gênero discursivo publicitário. Conclui-se que as crenças promovidas pelas propagandas frequentemente divergem dos saberes consolidados na área de ensino e aprendizagem de línguas, evidenciando um distanciamento entre o discurso mercadológico e o conhecimento científico.

Palavras-chave: Crenças. Ensino de língua inglesa. Aprendizagem de línguas. Publicidade. Escolas de idiomas.

* Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Irati, PR, Brasil. *E-mail:* alspecht@unicentro.br



INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa no Brasil ocorre em diversos contextos, incluindo escolas de ensino básico, universidades, centros de línguas universitários e, notadamente, escolas particulares de idiomas (Marques, 2014). Estas últimas, em particular, não estão, em sua maioria, submetidas a um controle de ensino baseado em documentos educacionais oficiais, o que pode dificultar a investigação das práticas de ensino e aprendizagem que proporcionam (Ferreira; Mozzillo, 2020).

Esse cenário é marcado por um crescimento expressivo, com “[...] milhares de cursos livres de idiomas [...] espalhados por todo o Brasil” (Ferreira; Mozzillo, 2020, p. 146). A expansão reflete uma demanda social e mercadológica pela proficiência em inglês, frequentemente associada a melhores oportunidades profissionais e acesso a um mundo globalizado. Essa percepção é reforçada pelo discurso publicitário que, como apontam Furrer e Motta (2021, p. 60-61), constrói um imaginário da língua inglesa como fundamental para a inserção do indivíduo na mundialização, “[...] ou seja, como o domínio da língua estrangeira, [...] é importante e necessário nos discursos mundiais”, e, segundo Silva (2013, p. 73), posiciona o inglês “[...] como produto de consumo que leva à ascensão social, ao sucesso de quem a detém, o que empodera os potenciais consumidores do idioma, provendo-lhes aceitação social”.

Um fenômeno intrínseco a esse mercado é a veiculação de propagandas que buscam atrair alunos para seus cursos. Esses materiais publicitários, visuais e textuais, disseminam informações e, consequentemente, ajudam a “[...] popularizar a ideia de que a língua inglesa é algo que todos precisam (mesmo que nem todos precisem) ao mesmo tempo em que a mantém como um produto pelo qual apenas poucos conseguem pagar” (Ferreira; Mozzillo, 2020, p. 146).

É por meio dessas propagandas que grande parte da população tem acesso a crenças sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa. Contudo, essas crenças, moldadas pelo discurso persuasivo da publicidade, muitas vezes não encontram respaldo nos saberes científicos da área de linguística aplicada (LA). Estudos anteriores já exploraram as estratégias discursivas em propagandas de escolas de idiomas, inclusive com foco no público infantil (Rodrigues; Silva, 2022), bem como o imaginário e as relações de poder nelas construídas (Furrer; Motta, 2021; Silva, 2013).

Dante disso, este artigo tem como objetivo investigar as crenças sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa veiculadas em propagandas de escolas de idiomas brasileiras. Busca-se, especificamente, analisar a frequência dessas crenças e discutir seu (des)alinhamento com os pressupostos teóricos da área.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica desta pesquisa está organizada em duas partes complementares. A primeira – “Crenças e seu papel na aprendizagem de línguas” – dedica-se a explorar o conceito de crenças, analisando como elas são formadas socialmente e qual seu papel na aprendizagem de línguas. A segunda – “Perspectivas científicas sobre língua, aprendizagem e ensino” – apresenta as perspectivas científicas consolidadas pela LA, que servirão como contraponto para a análise crítica das mensagens publicitárias.

Crenças e seu papel na aprendizagem de línguas

O conceito de crenças é central para esta pesquisa. Riley (1994 *apud* Barcelos, 2004, p. 130-131) define crenças como “[...] [i]deias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem e assim por diante”. Barcelos (2004) complementa explicando que as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas também sociais, emergindo de experiências e interações com o contexto. Elas formam um sistema de conhecimento subjetivo que guia as ações e interpretações dos indivíduos.

Woods (2003) argumenta que as crenças dos aprendizes desempenham um papel central no processo de aprendizagem de línguas, pois influenciam a receptividade a diferentes atividades e as escolhas de estratégias, o que, em última análise, afeta o nível de sucesso alcançado. Contudo, o autor critica a visão predominante que trata as crenças como um conjunto de “equívocos” a serem corrigidos. Em sua perspectiva construcionista social, Woods (2003) defende que as crenças não são entidades estáticas e isoladas, mas sim dinâmicas, interconectadas e constantemente moldadas por meio de interações sociais específicas, formando uma “estrutura central” no processo cognitivo do aprendiz.

Essa compreensão das crenças como socialmente construídas, conforme proposto por Woods (2003), direciona o olhar para os discursos sociais que as moldam. As crenças não se originam de um vácuo individual, mas são internalizadas a partir de narrativas e sistemas de valores que circulam em determinada cultura. Gee (2015) argumenta que os discursos definem o que é considerado “normal” ou “desejável” em qualquer campo da atividade humana, incluindo a aprendizagem. Nesse sentido, as crenças sobre aprender uma língua estrangeira, como a importância de certos idiomas, os métodos tidos como eficazes ou a própria definição de “sucesso”, são um reflexo das ideologias dominantes na sociedade, que valorizam certas competências em detrimento de outras.

Para compreender como esses discursos funcionam, podemos utilizar a distinção conceitual proposta por Doron e Parot (1998 *apud* Silva, 2007, p. 46), que diferencia as afirmações entre saber, opinião e crença. O saber refere-se ao conhecimento objetivo, que se baseia em provas e pode ser verificado. Em contraste, a opinião é de natureza pessoal e subjetiva, expressando um ponto de vista individual que não exige comprovação para ser válida. O conceito mais complexo é o da crença propriamente dita, que se posiciona de forma intermediária. Por um lado, a crença se assemelha ao saber porque é frequentemente apresentada como uma verdade, com um alto grau de certeza. Por outro lado, ela se aproxima da opinião por não se basear em provas científicas. Sua força, portanto, não vem da comprovação, mas da adesão de um grupo: a crença é validada porque é compartilhada por uma comunidade que a aceita como parte de sua visão de mundo. É nesse terreno da crença propriamente dita que os discursos sociais, como o publicitário, encontram seu campo de atuação mais fértil.

Finalmente, Barcelos (2007), ao discutir a dificuldade de mudar as crenças dos aprendizes, explica que elas se organizam em um sistema. Algumas crenças são centrais, enquanto outras são periféricas. Segundo a autora, as crenças centrais são as mais resistentes à mudança porque estão diretamente ligadas à identidade e às emoções do indivíduo. Essa ideia reforça a importância de analisar como os discursos persuasivos da publicidade atuam não apenas criando novas crenças,

mas também reforçando aquelas que já são centrais para o indivíduo ou se ancorando nelas. Se uma crença disfuncional for internalizada e se tornar central no sistema do aprendiz, será muito mais difícil modificá-la depois, pois isso implicaria rever não apenas uma ideia isolada, mas também parte de sua própria identidade.

Em poucas palavras, esta seção buscou estabelecer o arcabouço teórico para a presente pesquisa. Partindo de uma visão social e discursiva das crenças (Barcelos, 2004; Woods, 2003; Gee, 2015), argumentou-se que elas são moldadas por narrativas culturais e operam predominantemente como “[...] crenças propriamente ditas” (Doron; Parot, 1998 *apud* Silva, 2007), sendo particularmente resistentes à mudança quando se tornam centrais ao sistema do indivíduo (Barcelos, 2007). Esse referencial teórico integrado oferece as ferramentas necessárias para analisar como o discurso publicitário de escolas de idiomas constrói, reforça e legitima um conjunto específico de crenças sobre a aprendizagem de inglês.

Perspectivas científicas sobre língua, aprendizagem e ensino

Para contrastar as crenças veiculadas nas propagandas, esta seção recorre a conceitos consolidados pela LA. A intenção é estabelecer um panorama do que a ciência entende por língua, aprendizagem e ensino, criando uma base sólida para a análise crítica.

A primeira noção a ser discutida é a da língua. Para além de uma visão simplista, que a trata como um código a ser decifrado, Kumaravadivelu (2006) a posiciona como um fenômeno multifacetado. A língua é, sim, um sistema de regras (gramática, léxico), mas é também, e talvez principalmente, uma prática social comunicativa e uma ferramenta ideológica. Aprofundando essa visão, Pierre Bourdieu (2008, p. 24) descreve o ato de fala como um encontro complexo entre a capacidade do indivíduo e as exigências do contexto social:

Todo ato de fala e, de um modo geral, toda ação é uma conjuntura, um encontro de séries causais independentes: de um lado, as disposições, socialmente modeladas, do habitus linguístico, que implicam uma certa propensão a falar e a dizer coisas determinadas [...]; do outro, as estruturas do mercado linguístico, que se impõem como um sistema de sanções e de censuras específicas.

Em outras palavras, Bourdieu explica que não basta ter a competência para formar frases corretas. Todo ato de fala ocorre em um “mercado” que valida ou desvaloriza o que é dito, com base em regras sociais. O *habitus* do falante, suas disposições e seu “jeito de ser”, interage com esse mercado, que confere (ou nega) poder e legitimidade ao seu discurso. Essa interação reforça que usar uma língua é participar de uma cultura, expressar identidades e navegar em relações de poder. Entender o inglês, portanto, não é apenas memorizar palavras, mas também compreender seus usos em contextos reais e os valores culturais que a língua inevitavelmente carrega.

Se a língua é essa complexa entidade social e ideológica, o seu processo de aprendizagem como segunda língua (L2) não poderia ser menos complexo. Contrariando a percepção popular, frequentemente moldada por promessas de fluência rápida, o processo de aprendizagem de uma L2 é uma jornada intrinsecamente complexa e não linear. O campo acadêmico da aquisição de segunda língua (*second language acquisition* – SLA) dedica-se a investigar cientificamente como

esse fenômeno ocorre, revelando que a proficiência é um desenvolvimento gradual e multifacetado, não um produto instantâneo.

A pesquisa em SLA historicamente identificou pilares fundamentais para a aquisição, como a exposição à língua-alvo (o chamado *input* comprehensível) e a necessidade de produção linguística (*output*) por meio da interação (Lightbown; Spada, 2013; Ellis, 2015). No entanto, perspectivas mais recentes, como a teoria dos sistemas complexos/dinâmicos (Larsen-Freeman, 2017), recontextualizam esses conceitos. Nessa visão, a aprendizagem não é um processo linear de processamento de dados, mas um fenômeno emergente e não linear. A língua do aprendiz, por vezes chamada de interlíngua, é vista não como uma etapa intermediária em direção a um alvo nativo fixo, mas como um sistema linguístico dinâmico e em constante adaptação, influenciado por uma miríade de fatores cognitivos, sociais e afetivos. Essa perspectiva alinha-se à crítica do *native speakerism* (Phillipson, 1992), pois valoriza o sistema linguístico do aprendiz como legítimo e complexo em si mesmo, em vez de meramente deficiente. Os erros produzidos nesse sistema, portanto, não devem ser vistos como falhas, mas como indicadores lógicos e previsíveis do estágio de desenvolvimento do aprendiz, sinalizando seu esforço ativo para construir e internalizar as regras do novo sistema linguístico.

Além desses processos universais, a trajetória de cada aprendiz é única, moderada por uma série de fatores de variabilidade individual. Aspectos como idade, aptidão para línguas, tipo e nível de motivação, além de fatores afetivos como a ansiedade linguística, desempenham um papel crucial em modular o ritmo e o sucesso da aprendizagem. É nesse contexto que o aprendiz desenvolve sua interlíngua: um sistema linguístico particular, dinâmico e sistemático, que se situa entre a língua materna e a língua-alvo.

No campo do ensino de línguas, a discussão pedagógica contemporânea superou a chamada era dos métodos, a busca incessante por uma única abordagem superior que dominou o século XX. A área compreende hoje que a eficácia do ensino não reside na fidelidade a um método pré-fabricado, seja ele o audiolingual, o comunicativo ou qualquer outro. A premissa de que uma solução única serviria para a diversidade de alunos, contextos culturais e objetivos de aprendizagem mostrou-se insustentável.

Em resposta a essa constatação, emerge a pedagogia pós-método, um conceito consolidado por teóricos como Kumaravadivelu (2006). É fundamental, aqui, distinguir método de metodologia. Um método, no sentido tradicional, refere-se a um conjunto prescritivo e fechado de técnicas de ensino (como o método audiolingual). Já a metodologia é um conceito mais amplo, que abrange o estudo dos princípios teóricos que fundamentam a prática pedagógica. A crítica de Kumaravadivelu (2006) dirige-se à própria ideia de um método universal e superior, argumentando que tal conceito é uma construção de cima para baixo que desconsidera as realidades locais da sala de aula e desempodera o professor. A perspectiva pós-método, portanto, não sugere a ausência de planejamento, mas a superação da dependência de um método específico. Ela reposiciona o professor como um intelectual reflexivo que, em vez de aplicar receitas, constrói sua própria metodologia de ensino a partir de três pilares: o da particularidade (sensibilidade ao contexto sociocultural específico), o da praticidade (valorização da teoria gerada pela prática) e o da possibilidade (promoção da consciência crítica e da autonomia do aprendiz).

É justamente essa visão complexa e empoderadora que entra em choque direto com as promessas de “métodos infalíveis” e “fórmulas mágicas” do mercado de cursos de idiomas. Frequentemente, essas campanhas publicitárias recorrem a visões ultrapassadas e comportamentalistas do ensino, centradas na repetição mecânica e na memorização de listas de vocabulário. Ao fazê-lo, não apenas ignoram décadas de pesquisa em LA, mas também promovem uma visão passiva da aprendizagem, tratando o aluno como um recipiente a ser preenchido, em vez de um construtor ativo de seu próprio conhecimento linguístico e comunicativo.

Além disso, o próprio conceito de falante nativo como modelo ideal tem sido amplamente criticado na LA. Phillipson (1992) discute a falácia do *native speakersim*, a crença de que o falante nativo é, por definição, o melhor modelo e professor. Em paralelo, autores como Jenkins (2000), com sua proposta de inglês como língua franca (*English as a lingua franca – ELF*), argumentam que o objetivo da maioria dos aprendizes não é soar como um britânico ou um norte-americano, mas sim comunicar-se de forma eficaz com outros falantes não nativos. A busca por esse padrão é, muitas vezes, uma meta inatingível que gera frustração desnecessária. No entanto, essa idealização do falante nativo é um recurso discursivo poderoso e frequentemente explorado nas propagandas, como demonstram Rodrigues e Silva (2022). Em sua análise de anúncios para crianças, os autores apontam como a “bandeira dos EUA [que emerge] no vídeo” é mobilizada para associar o aprendizado do inglês à “[...] predominância da cultura americana como uma forma de representação dos falantes nativos” (Rodrigues; Silva, 2022), construindo-o como o único modelo de sucesso.

Finalmente, é impossível ignorar as dimensões políticas e ideológicas do inglês. Teóricos como Pennycook (1994) alertam que o ensino da língua nunca é uma atividade neutra, pois ela carrega e dissemina valores culturais, muitas vezes de uma cultura hegemônica. Nesse sentido, o estudo de Silva (2013) sobre propagandas de franquias de idiomas no Brasil, por meio da análise de discurso crítica, oferece uma evidência empírica contundente. A autora conclui que essas propagandas materializam “[...] um discurso capitalista hegemônico de inglês como necessidade, como produto de consumo que leva à ascensão social, garantindo o sucesso de quem a detém” (Silva, 2013, p. 62). Assim, o domínio da língua é vendido não apenas como uma habilidade, mas também como um bem essencial que empodera e legitima o consumidor, atrelando-o a um padrão cultural específico.

Em síntese, o paradigma científico apresentado nesta seção desconstrói, ponto a ponto, os mitos promovidos pelo discurso mercadológico. A língua emerge não como um produto a ser consumido, mas como uma prática sociocultural complexa; a aprendizagem revela-se não como um evento instantâneo, mas como um processo idiossincrático, gradual e não linear; e o ensino eficaz exige não a aplicação de fórmulas, mas uma prática pedagógica reflexiva e profundamente contextualizada. Esse é o arcabouço teórico que fundamenta a abordagem crítica adotada neste estudo.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho documental. Conforme definem Kripka, Scheller e Bonotto (2015), essa abordagem

é ideal para analisar documentos que não receberam tratamento analítico prévio, tratando-os como fontes primárias. O *corpus* da pesquisa foi composto de 45 propagandas em formato de panfleto, coletadas na plataforma Google Imagens com as expressões “propaganda escola de inglês” e “panfleto curso de idiomas”. A escolha de expressões em português justifica-se pelo foco em materiais produzidos para o contexto brasileiro. A ausência de delimitação temporal foi uma decisão metodológica para capturar os materiais de maior proeminência e disponibilidade na plataforma no momento da coleta, refletindo assim o imaginário publicitário acessível ao público geral. Para a análise sistemática dos materiais, será empregada a análise de conteúdo, técnica que permite a descrição objetiva e a inferência sobre as mensagens e ideologias veiculadas.

O procedimento de análise dos dados foi orientado pelas etapas da análise de conteúdo (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015). Após uma fase de pré-análise, realizou-se a codificação, na qual as crenças sobre ensino e aprendizagem foram identificadas como as unidades de registro. É fundamental esclarecer que a unidade de análise foi a crença, e não a propaganda em si. Desse modo, uma única peça publicitária poderia veicular múltiplas crenças, sendo cada ocorrência de uma crença contabilizada individualmente. As unidades de registro foram, então, agrupadas tematicamente por meio de um processo indutivo de categorização. Por fim, na fase de tratamento dos resultados, tabularam-se as categorias e registrou-se a frequência delas. Essa abordagem, de natureza qualitativa com suporte quantitativo, utiliza a contagem de frequência não como um fim estatístico, mas como uma ferramenta para ilustrar a proeminência de cada crença no *corpus*, fundamentando a interpretação e a discussão dos achados.

Cabe ressaltar que a metodologia de coleta, focada em materiais de ampla circulação na internet, impõe limitações quanto à contextualização detalhada de cada peça publicitária. Não foi possível, em todos os casos, determinar a abrangência (regional ou nacional) da escola de idiomas nem traçar um perfil específico do público-alvo pretendido. No entanto, o *corpus* mostrou-se diversificado, incluindo propagandas tanto de grandes franquias nacionais quanto de cursos de menor porte, o que sugere que as crenças identificadas circulam de forma ampla no imaginário social brasileiro sobre o aprendizado de inglês.

Como nota metodológica final, registra-se que uma ferramenta de inteligência artificial (um modelo de linguagem amplo – *large language model* – LLM) foi utilizada na fase de revisão deste artigo. Seu emprego teve como objetivo aprimorar a clareza, a coesão e a adequação da linguagem acadêmica. A responsabilidade pelo conteúdo, pelas análises e pelos argumentos apresentados é, portanto, integralmente dos autores humanos.

RESULTADOS

A análise de conteúdo das 45 propagandas que compõem o *corpus* deste estudo permitiu identificar um conjunto recorrente de crenças sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa. Estas foram categorizadas de acordo com sua temática central e quantificadas conforme a frequência com que apareceram nas peças publicitárias. O Quadro 1 sintetiza esses achados, apresentando as categorias, o número de ocorrências de cada uma e exemplos ilustrativos extraídos do material.

Crença	Número de aparições	Exemplos
O aprendizado de inglês pode ser rápido e fácil	12 vezes	“Aprenda Inglês rápido e fácil, sem sair de casa”; “Não tem mágica, o segredo está no método.”
A proficiência em inglês é um diferencial decisivo para o mercado de trabalho	5 vezes	“Wizard, a metodologia que te prepara para o mercado de trabalho.”
O inglês possibilita o pleno aproveitamento de viagens e experiências internacionais	4 vezes	“Viva o mundo sem legenda.”
Falar inglês confere <i>status</i> e ascensão social	6 vezes	“Escolha Vencer! Embarque já em uma nova oportunidade de aprendizado no inglês.”
O ideal é atingir uma pronúncia de falante nativo, “sem sotaque”	6 vezes	“Fuja do Embromation! Inglês em alto e bom som é na Laureate English Program.”
A qualidade do curso é validada por instituições externas (chancela)	7 vezes	“A única escola de inglês reconhecida pela embaixada americana!”
O professor ideal é o falante nativo	2 vezes	“Assista nossas aulas ao vivo com professores americanos.”
O inglês “auténtico” está atrelado a países hegemônicos (Estados Unidos/Inglaterra)	9 vezes	Imagen: homem ao fundo da imagem desabotoando a camisa, revelando uma camiseta com a bandeira dos Estados Unidos estampada.
Existe uma metodologia específica que garante o sucesso da aprendizagem	14 vezes	“Método didático moderno e eficiente utilizado internacionalmente. O inglês que você lembra para o resto da sua vida.”

Quadro 1 – Crenças sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa em propagandas

Os dados revelam que as crenças mais veiculadas no discurso publicitário analisado são a existência de uma metodologia específica que facilita ou garante o sucesso (14 ocorrências) e a possibilidade de um aprendizado de forma rápida e fácil (12 ocorrências). Juntas, essas duas noções formam o pilar central das promessas feitas aos potenciais alunos.

Em seguida, destaca-se a crença que associa o inglês a um país como referência (nove ocorrências), majoritariamente os Estados Unidos ou a Inglaterra, por meio de símbolos visuais ou menções culturais. Essa estratégia de legitimação é

frequentemente complementada pelo apelo a um reconhecimento por alguma instituição externa (sete ocorrências), como embaixadas e universidades estrangeiras, que funciona como um selo de qualidade.

Outro grupo de crenças recorrentes diz respeito aos benefícios pragmáticos do idioma. A aquisição de *status social* (seis ocorrências) e a promessa de melhores oportunidades no mercado de trabalho (cinco ocorrências) são frequentes, vinculando a proficiência a uma trajetória de sucesso pessoal e profissional. O foco na pronúncia (seis ocorrências), muitas vezes com a promessa de falar “sem sotaque”, também aparece como um diferencial importante. Embora com menor frequência, foram identificadas ainda a crença em professores nativos como ideal (duas ocorrências) e a ideia de que o inglês possibilita um melhor aproveitamento do turismo e de experiências internacionais (quatro ocorrências).

Em conjunto, os resultados apontam para um discurso mercadológico que prioriza promessas de eficiência, resultados acelerados e legitimação externa, cujas implicações serão discutidas na seção seguinte.

DISCUSSÃO

Os resultados revelam um panorama de crenças sobre o aprendizado de inglês que, em grande medida, atendem a estratégias de *marketing*, mas se distanciam consideravelmente dos entendimentos consolidados pela pesquisa científica nas áreas de LA e SLA.

A crença predominante de que a aprendizagem pode ser rápida e fácil (12 ocorrências) é particularmente problemática. Essa promessa é facilmente explorada pelo *marketing* e pode levar a um grande número de pessoas que se decepcionam com o aprendizado em inglês e acabam desistindo. De fato, a SLA demonstra que a aquisição de proficiência em uma língua estrangeira é um processo gradual, que demanda tempo (estimativas variam, mas geralmente centenas ou milhares de horas de estudo e prática), esforço considerável, exposição consistente ao idioma e engajamento ativo do aprendiz (Lightbown; Spada, 2013; Ellis, 2015). A promessa de rapidez e facilidade ignora a complexidade inerente à aprendizagem de um novo sistema linguístico e suas dimensões socioculturais (Kumaravadivelu, 2006), podendo gerar crenças disfuncionais nos termos de Woods (2003) e frustração. Essa promessa de facilidade é um ponto central nas análises de Rodrigues e Silva (2022), que observam como as propagandas para crianças enfatizam a diversão e a interação como caminhos para um aprendizado “mais fácil”, e também no trabalho de Furrer e Motta (2021), que apontam para a construção de um “imaginário de ensino eficiente” nas propagandas de escolas de idiomas em geral.

Similarmente, a ênfase em metodologias específicas como garantia de sucesso (14 ocorrências) reflete uma visão instrumentalista e, por vezes, simplista do processo de ensino. As propagandas com frequência aludem a “métodos didáticos modernos e eficientes”, mas raramente especificam em que consistem, utilizando termos genéricos que soam promissores. Kumaravadivelu (2006) argumenta em favor de uma era pós-método, em que a eficácia pedagógica reside menos na adesão a um método prescritivo e mais na capacidade do professor de adaptar suas práticas às necessidades específicas dos alunos e ao contexto de ensino, fazendo uso de uma macroestratégia que envolve princípios como a promoção da autonomia do aprendiz e a conscientização cultural. A ideia de uma “metodologia

milagrosa” desconsidera essa complexidade e a agência do professor e do aluno no processo, podendo induzir o aprendiz a acreditar que o sucesso ou fracasso reside unicamente no método.

A crença na importância do país como referência (nove ocorrências), frequentemente associando o inglês aos Estados Unidos ou à Inglaterra, e a menção a professores nativos (duas ocorrências) também merecem atenção. A primeira pode reforçar noções de “inglês-padrão” atreladas a centros hegemônicos, desconsiderando a diversidade de inglês(es) no mundo (Kachru, 1985) e as discussões sobre ELF (Jenkins, 2000). A segunda pode desvalorizar professores brasileiros qualificados, alinhando-se à falácia do *native speakerism* (Phillipson, 1992). A competência pedagógica, o conhecimento sobre o processo de aquisição de L2 por falantes de português e a capacidade de criar um ambiente de aprendizagem positivo são tão ou mais importantes que a “natividade”. A mobilização da figura do “falante nativo” ou da cultura de um país específico como estratégia publicitária é um ponto de convergência com os achados de Rodrigues e Silva (2022), que analisam a presença da bandeira dos Estados Unidos e a idealização do aprendizado a partir dessa referência, e com a discussão de Furrer e Motta (2021) sobre o inglês como língua que pertence a “países que a têm como língua materna”, ignorando sua função como língua franca.

As promessas de acesso facilitado ao mercado de trabalho e de aquisição de *status* (cinco e seis ocorrências, respectivamente) exploram anseios sociais, mas simplificam a relação entre proficiência linguística e ascensão profissional, que envolve múltiplos outros fatores. Tais promessas alinham-se com o “discurso capitalista hegemônico” identificado por Silva (2013), em que o inglês é construído como passaporte para o sucesso e ascensão, e com o “imaginário da língua inglesa” que permite ao aprendiz se tornar um “sujeito da mundialização”, conforme Furrer e Motta (2021). O foco na pronúncia (seis ocorrências), muitas vezes com a promessa de “falar como um nativo” ou “sem erros”, pode gerar ansiedade e desconsiderar a inteligibilidade e a confiança comunicativa como objetivos mais realistas e funcionais (Jenkins, 2000). Além disso, a ênfase em “evitar vergonha” pode inibir a participação e a tomada de riscos, essenciais para o desenvolvimento da fluência – sobre a hipótese do *output*, ver Swain (1985).

A utilização de linguagem vaga e o apelo a um reconhecimento institucional (sete ocorrências), muitas vezes de entidades estrangeiras sem clara relação com a qualidade pedagógica, são táticas publicitárias que visam conferir credibilidade. No entanto, essa falta de especificidade e a ausência de critérios claros de avaliação tornam difícil para o consumidor aferir a real qualidade do serviço ofertado, reforçando a necessidade de uma postura mais crítica diante desses discursos – sobre as implicações políticas do ensino de inglês, ver Pennycook (1994).

CONCLUSÃO

Esta pesquisa investigou as crenças sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa presentes em propagandas de escolas de idiomas brasileiras. Os resultados demonstram que as crenças mais veiculadas são as de que o aprendizado pode ser rápido e fácil e que metodologias específicas são a chave para o sucesso. Tais crenças, embora eficazes do ponto de vista mercadológico, divergem significativamente dos entendimentos científicos sobre a complexidade do processo de aquisição de uma L2.

O estudo contribui para uma maior conscientização sobre o discurso publicitário no campo do ensino de idiomas, evidenciando o descompasso entre as promessas de *marketing* e as realidades pedagógicas. Ao quantificar a frequência de tais crenças e contrastá-las com a pesquisa em LA, este trabalho dialoga com análises discursivas anteriores (Silva, 2013; Furrer; Motta, 2021; Rodrigues; Silva, 2022), que, sob diferentes perspectivas teóricas, também apontam para a construção de narrativas simplificadoras e ideologicamente marcadas no discurso publicitário do ensino de inglês. As propagandas, ao simplificarem o processo de aprendizagem e promoverem concepções desalinhadas com a pesquisa em LA, podem gerar expectativas irreais e subsequente frustração nos aprendizes, impactando negativamente suas trajetórias de aprendizagem e reforçando crenças potencialmente debilitantes (Woods, 2003).

Como limitações, aponta-se que a amostra, embora diversificada, foi coletada via Google Imagens e pode não representar a totalidade das propagandas em circulação. A ausência de um contexto situacional mais aprofundado – como a distinção entre escolas de abrangência nacional e regional ou a análise do público-alvo específico de cada anúncio – impediu uma análise mais granular sobre como diferentes crenças podem ser mobilizadas para públicos distintos. Além disso, o foco foi em panfletos, excluindo outros formatos, como vídeos. Sugerem-se, para pesquisas futuras, a análise de outros formatos de propaganda, estudos de recepção para verificar como o público interpreta essas crenças e investigações mais aprofundadas sobre o impacto dessas crenças nas trajetórias de aprendizagem e na formação da identidade dos estudantes de inglês no Brasil, possivelmente a partir de *corpora* mais controlados.

BELIEFS ABOUT ENGLISH LANGUAGE TEACHING AND LEARNING: AN ANALYSIS OF ADVERTISEMENTS FROM BRAZILIAN LANGUAGE SCHOOLS

Abstract: This paper investigates the beliefs about English language teaching and learning conveyed in advertisements from Brazilian language schools. The research assumes that such advertisements play a significant role in shaping popular conceptions about learning English. The corpus consists of 45 advertisements in pamphlet format, gathered from the Google Images platform using search terms in Portuguese. The beliefs conveyed in these materials were identified, categorized, and their frequency was quantified. The results indicate that the most frequent beliefs are 1. the existence of methodologies that facilitate learning (14 occurrences) and 2. the possibility of rapid and easy learning (12 occurrences). The use of vague language, characteristic of the advertising discursive genre, was observed. It is concluded that the beliefs promoted by advertisements often diverge from consolidated knowledge in the field of language teaching and learning, highlighting a gap between market discourse and scientific knowledge.

Keywords: Beliefs. English language teaching. Language learning. Advertising. Language schools.

REFERÊNCIAS

- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, [s. l.], v. 7, n. 1, 2004. p. 123-156.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2008.
- ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2015.
- FERREIRA, R. C.; MOZZILLO, I. A Língua inglesa no Brasil como o mercado quer: necessária, mas inalcançável. *Travessias Interativas*, [s. l.], n. 22, p. 138-150, 2020.
- FURRER, E. S.; MOTTA, A. L. A. R. O imaginário da língua inglesa nas propagandas de escolas de idiomas. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, [s. l.], v. 24, n. 47, p. 59-90, jan./jun. 2021.
- GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. 5. ed. New York: Routledge, 2015.
- JENKINS, J. *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. G. (org.). *English in the world: teaching and learning the language and literatures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.
- KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. *Revista de Investigaciones UNAD*, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 55-73, jul./dez. 2015.
- KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to post-method*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- LARSEN-FREEMAN, D. Complexity theory: the lessons continue. In: ORTEGA, L.; HAN, Z. (ed.). *Complexity theory and language development*. Amsterdam: John Benjamins, 2017. p. 11-50.
- LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. 4. ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.
- MARQUES, W. *Análise do discurso publicitário de cursos de idiomas: verdades atinentes a sujeitos aprendizes e aprendizagem de língua inglesa*. 2014. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.
- PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman, 1994.
- PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- RODRIGUES, D. V. S.; SILVA, F. V. Ensino e aprendizagem de inglês para crianças: análise discursiva de propagandas de escolas de idiomas. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*, [s. l.], v. 4, p. e8299, 2022.

SILVA, J. E. ADC e discurso publicitário: uma análise das propagandas de franquias de idiomas. *ArReDia*, v. 2, n. 2, p. 62-75, jan./jun. 2013.

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na linguística aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino*, [s. l.], v. 10, n. 1, 2007. p. 235-271.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S.; MADDEN, C. (org.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985. p. 235-253.

WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (org.). *Beliefs about SLA. New research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic, 2003. p. 201-229.