

AS CRENÇAS DE ALUNOS DO CURSO DE LETRAS NO CONTEXTO  
DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

STUDENTS' BELIEFS ABOUT TEACHING AND LEARNING ENGLISH  
IN A LANGUAGE PROGRAM

Ellen Nogueira RODRIGUES  
(Centro Universitário Adventista de São Paulo)  
ellen\_unasp@hotmail.com

**RESUMO:** O estudo tem como objetivo relatar resultados de uma pesquisa em que se analisou as crenças sobre a aprendizagem da língua inglesa de alunos ingressantes de um curso de Letras. O estudo é de natureza qualitativa (Creswell, 2013), e os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa baseam-se em: Barcelos (1995), (2004), (2006), (2015); e Aragão (2005). Os resultados apontam as dificuldades dos alunos em encarar o ensino de línguas como um investimento pessoal que envolve a superação de desafios. Mais especificamente, o estudo revela que os alunos carecem de autonomia como aprendizes e atrelam o sucesso da língua-alvo ao professor.

**Palavras-chave:** crenças; aprendizagem da língua inglesa; alunos ingressantes de Letras

**ABSTRACT:** *The study aims at reporting the results of a research that analyzes students' beliefs as they are enrolled in a language program, in the context of teaching and learning the English Language. The research is qualitative (Creswell, 2013), and the theoretical assumptions that underlie the study are based mainly on: Barcelos (1995), (2004), (2006), (2015), and Aragão (2005). The results indicate the difficulties learners have as they face the learning of a language as a personal investment in which they have to overcome challenges along the way. More specifically, the research reveals that students lack the notion of learners' autonomy and relate their success of learning the target language to the teacher.*

**Keywords:** *beliefs; english language learning; entering students of Languages*

## 0. Introdução

As crenças dos alunos em formação do curso de Letras revelam de forma profunda o universo dos licenciandos, suas estratégias, inseguranças, motivações e expectativas com o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. A Linguística Aplicada têm demonstrado interesse no estudo das crenças dos professores e alunos, pois elas afetam diretamente a prática cotidiana do ensino e a interação professor-aluno (BARCELOS, 2004; COELHO, 2005; LIMA, 2005; MIRANDA, 2005; SILVA, 2006). Como Barcelos (2006: 29) assevera, “as crenças, necessidades e expectativas dos alunos parecem ser os fatores que mais afetam a prática do professor”. Para tanto, cabe ao professor o conhecimento das expectativas e das crenças inibidoras para o engajamento produtivo dos alunos, de modo que haja uma (re)construção constante das metas reais e atingíveis para a aprendizagem do novo idioma.

A identificação das crenças dos alunos informa a prática pedagógica e revitaliza a forma de abordar o processo de ensino, ao possibilitar o apoio constante do professor para superar as dificuldades e expectativas dos aprendizes. No entanto, as crenças entrelaçam conceitos diversos, como por exemplo, a ideologia linguística, a atitude, as experiências pregressas, a motivação, e a identidade, o que revela a complexidade desse constructo (Madeira, 2008). Com isso, muitos autores se apoiam no conceito como um *sistema de crenças* (PAJARES, 1992; WENDEN, 1998), pela complexidade e profusão de termos abarcantes para conceituá-la. Como podemos destacar: cultura de aprender línguas (ALMEIDA FILHO, 1993; CONTAZZI e JIN, 1996); representações do aprendiz (RILEY, 1994); conhecimento metacognitivo (WENDEN, 1986a), mini-teorias (HOSENFELD, 1978), entre outros. Portanto, o conceito de crenças é abrangente e refere-se à “conhecimentos práticos, perspectivas, princípios, conhecimento prático pessoal, teorias implícitas, suposições e conhecimentos” (Pajares, 1992).

As crenças exercem um papel preponderante na construção de uma moldura interpretativa da realidade, que orienta o campo de ação dos alunos. Entretanto, com a discrepância no modo de conceituação das crenças, o que gera dificuldades de investigação deste conceito, as pesquisas na área costumam analisar aspectos gerais da aprendizagem, ao invés de investigações específicas e detalhadas sobre as crenças (Barcelos, 2004:129). Por conseguinte, o presente trabalho tem como objetivo identificar as crenças e experiências de alunos ingressantes de um curso de Letras no contexto de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa.

## **1. Um breve histórico da literatura sobre crenças de aprendizes da língua inglesa no ensino superior**

O estudo das crenças no campo da Linguística Aplicada é recente, e desde a década de 90 vários trabalhos são realizados para a expansão das crenças relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas (Barcelos, 2004). Durante muito tempo, o foco das investigações esteve no estudo das estruturas da linguagem e os problemas do ensino (Benson, 2004). Somente na metade do século vinte, sobretudo com os estudos em psicolinguística e sociolinguística, a individualidade e os problemas concernentes ao aprendiz começaram a ganhar terreno. Assim as concepções sobre o processo e o sucesso dos alunos no ensino e aprendizagem de línguas começam a contituir-se a partir dos temas de pesquisa relacionados com a motivação, a atitude, e as crenças, de modo a oferecer a visibilidade do aprendiz e sua pluralidade de experiências (Benson, 2004).

Horwitz (1985, 1987, 1988), um dos pioneiros na pesquisa sobre as crenças de aprendizes de línguas, observou que o aluno traz para a sala de aula crenças preconcebidas sobre a natureza e o processo de aprendizagem do novo idioma. Segundo ele, “os professores irão encontrar [...] muitas crenças não antecidpadas, algumas crenças ajudam e outras são inibidoras para o sucesso do aprendiz [...] o professor não pode ignorar essas crenças se espera que seu aluno esteja aberto para seu método de ensino e para receber o máximo de proveito deles” (Horwitz 1988: 293). Para uma apurada compreensão das crenças, Horwitz (1985) estabeleceu um instrumento quantitativo (o BALLI – Beliefs About Language Learning Inventory) amplamente utilizado nas pesquisas, com a seguinte divisão para as crenças relacionadas à aprendizagem de línguas: (1) Aptidão da língua estrangeira; (2) Dificuldade para a aprendizagem da língua; (3) Natureza da aprendizagem da língua; (4) Estratégias de aprendizagem e comunicação; e (5) Motivação e expectativas. Sua pesquisa informa aos professores que não podemos nos apreender somente as técnicas e metodologias de ensino, mas a dimensão afetiva e subjetiva das crenças deverá ser contemplada para que haja consonância entre as crenças do professor e do aluno. O conhecimento das crenças dos alunos poderá identificar as abordagens de ensino e prever possíveis insatisfações, pois se o aluno tem o ensino de vocabulário e as regras gramaticais como referência, sua forma de aprender estará focada na memorização de vocabulário e regras de gramática (Horwitz, 1988).

Barcelos (1995, 2004, 2006, 2015) desenvolveu um trabalho de referência no Brasil e internacionalmente, ao investigar as crenças e

experiências de alunos e promover uma abordagem discursiva para as investigações das crenças. Nessa pesquisa, a autora analisou as crenças de alunos do curso de Letras em três aspectos relacionados à caracterização da cultura de aprender: (1) A forma dos alunos aprenderem línguas; (2) O que eles dizem ser necessário fazer; (3) O que eles fazem (ou deixam de fazer) para aprender. A pesquisa aponta uma dependência excessiva do aluno para com a figura do professor, como o responsável por seu desenvolvimento da aprendizagem do idioma. Em consonância com o resultado da pesquisa de Barcelos (1995), Borges, Lago e Oliveira (2009) enfatizam o quão incrustada está a concepção da dependência dos alunos à figura do professor, pois, ao pesquisarem um aluno formando do curso de Letras, ele ressalta que o bom aprendiz é aquele que presta atenção no professor.

As crenças não existem de forma isolada, mas se apresentam de forma dinâmica, paradoxal, e dialética (BARCELOS, 2015; ZHONG, 2015), onde “cada uma delas é formada por uma configuração complexa de fatores” (Madeiros, 2008:127). O trabalho de Barcelos (1995) identifica inconsistências entre o dizer dos alunos e o seu fazer, ao expressarem a importância do empenho e autonomia para a aprendizagem efetiva, ao passo que na prática se limitam às tarefas prescritas pelo professor. Além disso, a pesquisa ressalta que a cultura de aprender línguas dos alunos de Letras está atrelada ao estudo das estruturas gramaticais, e que “os alunos se colocam objetivos altos demais, como ‘dominar’ todo o sistema da língua em quatro anos” (Barcelos, 1995: 74). Nessa mesma direção, Silva (2005, 2007) buscou compreender as crenças dos alunos ingressantes do curso de Letras. Os resultados da pesquisa revelam que a maioria dos discentes buscam proficiência oral da língua a fim de falar fluentemente ao findar do curso. Ao mesmo tempo, os alunos matizam a compreensão que o aprendizado eficiente e rápido da Língua Inglesa só é possível no exterior, e essa compreensão pode influenciar no nível de engajamento dos alunos. De fato, a crença do país da língua-alvo como lugar ideal para a aprendizagem da língua estrangeira ecoa afirmações realizadas em outros estudos (BARCELOS, 1994; CARVALHO, 2000; GRIGOLETTO, 2000). Todavia, com a pluralidade de experiências e crenças, a literatura também indica que os alunos afirmam ser perfeitamente possível aprenderem inglês no Brasil (BORGES, 2007; MIRANDA, 2005).

As pesquisas também indicam as expectativas elevadas dos alunos quanto à competência oral da língua estrangeira. Yang (1999) examinou as crenças relacionadas ao ensino e aprendizagem do inglês de 500 alunos Tailandeses. Os resultados sugerem que os alunos depositam grandes expectativas no aprendizado da competência oral, na importância da repetição e prática, e na noção de aptidão para a

aprendizagem da língua estrangeira. Além disso, o trabalho de Yang revela que as crenças sobre a aprendizagem da língua afetam o uso de estratégias pelos alunos. Neste sentido, a literatura enfatiza que os aprendizes bem-sucedidos desenvolvem *insights* sobre o processo de aprendizagem e o uso de estratégias efetivas para alcançarem proficiência no novo idioma (Kayaoğlu, 2013).

Os estudos sobre as crenças dos alunos no ensino de língua inglesa salientam as dificuldades e as experiências negativas no processo de aprendizagem da língua (ARAGÃO, 2005; MICCOLI, 2004; ZHOU, 2018). Zhou (2018) analisou as crenças e estratégias para a aprendizagem do inglês de alunos de um colégio em Jiangxi. A partir de um questionário e entrevistas com os alunos, os resultados indicaram que os alunos superestimam a dificuldade de aprendizagem e subestimam sua habilidade para aprender a língua estrangeira. Para compreender mais especificamente as narrativas de alunos do curso de graduação de Letras, Aragão (2005) relata as experiências de uma aluna sobre sua vivência com a aprendizagem da língua e a inter-relação entre a emoção e cognição. A partir do relato de Júlia (pseudônimo), podemos compreender as dificuldades da aluna com a aprendizagem da língua inglesa e os ajustes realizados na dimensão afetiva para superar as vivências decepcionantes com a língua. Na experiência da Júlia, houve a necessidade de primeiramente repensar sua trajetória com a língua e lidar com o discurso negativo do fracasso, da dificuldade e inferioridade para mudança do domínio de suas ações. Como Aragão ressalta, “há um sentimento de bloqueio limitador da ação, de extrema preocupação consigo mesmo e com a opinião alheia, acompanhado de um sentimento de observação julgadora contínua de que os demais presentes podem estar criticando sua conduta” (Aragão, 2004: 113). No caso de Júlia, ao buscar entendimento para superar a sensação de desconforto e dificuldade, ela pôde realizar um deslocamento de mudança de conduta no seu aprendizado do inglês.

Portanto, os professores precisam estar atentos às crenças ligadas ao âmbito afetivo e as trajetórias de aprendizagem entre professor-alunos, para auxiliá-los a lidarem com os aspectos que podem retrair ou bloquear o seu envolvimento e seu campo de ação fora e dentro na sala de aula. A presente pesquisa tem como objetivo analisar as crenças de alunos de um curso de Letras no contexto de ensino e aprendizagem da língua inglesa, que são ingressantes do respectivo curso e estão no nível beginner ou intermediário de inglês. Nesse contexto, a pesquisa busca compreender as crenças desses alunos sobre a aprendizagem de um novo idioma e identificar os fatores que explicam o nível beginner/intermediário deles, tendo em vista que o inglês é imprescindível para Letras.

## 2. Metodologia

A pesquisa é de natureza qualitativa e segue as diretrizes de Creswell (2013) para a coleta e análise dos dados. Optou-se como instrumento de recolha de dados um questionário semiestruturado com perguntas abertas, um formulário de perguntas fechadas, observação e a gravação dos alunos em um *show andtell*. *Oshow andtell* é um termo em inglês, que refere-se a apresentação dos alunos de algum assunto ou objeto em sala de aula. Neste caso, os alunos apresentaram suas crenças sobre o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira em inglês. Os dados foram coletados durante os dois semestres de 2018, nos quais o pesquisador atuou como professor da disciplina e pesquisou 12 alunos das disciplinas *Língua Inglesa: Gramática e Aplicação I e II*, do curso de Letras.

A pesquisa-ação foi realizada em um Centro Universitário da região metropolitana de Campinas, onde a partir das análises das narrativas orais e escritas dos alunos busca-se identificar as crenças sobre a aprendizagem da língua inglesa de alunos ingressantes de um curso de Letras.

## 3. Análise e discussão dos dados

A partir do levantamento realizado das crenças dos alunos em relação ao ensino e aprendizagem da língua inglesa foi possível agrupar os dados da pesquisa em três categorias: (1) O bom aprendiz e o ensino-aprendizagem do inglês; (2) O desempenho e aprendizagem na sala de aula; e (3) As dificuldades e estratégias de aprendizagem. A maioria dos excertos dos alunos na análise provém do questionário, mas quando outro instrumento como o *show andtell* for utilizado, isto estará especificado no texto.

### (1) O bom aprendiz e o ensino-aprendizagem do inglês

Para analisar as experiências dos alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, primeiramente perguntamos aos participantes as características do bom aprendiz e os aspectos considerados ideais e efetivos para a aprendizagem do idioma.

#### Aprendizagem efetiva

No conteúdo analisado, os estudantes de Letras explicitam que a melhor forma de aprender inglês se dá nas experiências de imersão no seu cotidiano. Os participantes da pesquisa apontam a metáfora do mergulho como condição ideal para uma aprendizagem bem-sucedida

do inglês, ao mergulhar em profundamente na língua no seu dia a dia para falar, escrever, e pensar em inglês. Dos doze alunos que responderam ao questionário, apenas um mencionou a importância de conviver com os falantes da língua inglesa no exterior.

1. Para aprender um idioma, devemos mergulhar profundamente, todavia, incluir a realidade dentro do ensino, com brincadeiras, com exemplos, como frutas; legumes e etc.
2. Tendo contínuo contato com ela. Imersão.
3. Vivendo. Pra mim, uma pessoa só alcançará domínio de qualquer coisa quando aquilo fizer parte da vida dela. Todos os dias.

Portanto, os alunos em questão expressam a necessidade de vivência e experiência profunda no seu dia a dia com a língua estrangeira. No entanto, as respostas acima demonstram quão calcada está na mente dos alunos a aprendizagem da língua com o contexto de aula, ao referir-se como deveria ser este ambiente. Além disso, destacaram a repetição das palavras com o auxílio de outra pessoa para a retenção da linguagem. Assim, para a maioria dos estudantes, a cultura de aprender uma língua estrangeira está atrelada a aprendizagem que ocorre com a transmissão de conhecimentos por alguém.

1. Com outra pessoa ajudando; repetindo várias vezes; fazendo muitos exemplos, frases com imagens e músicas.
2. Repetições ajudam, mas vivendo a experiência acredito que fixa mais na memória.

Os alunos dispõem de uma gama de recursos que podem potencializar os processos educativos da língua inglesa. Porém, o engajamento dos estudantes fora do contexto da sala de aula é reduzido. A grande maioria dos aprendizes respondeu que estuda de 30 minutos à 1 hora por dia. Outros responderam que estudam de 2 a 3 horas por semana, um nível relativamente baixo de tempo para oportunizar a aprendizagem da língua. Além disso, essas horas de estudo são aproveitadas com uma abordagem de ensino menos sistemática e intencional, isto é, ao ouvirem música de vez em quando e ao assistirem seriado nos finais de semana.

1. Durante o semestre, retirei ao todo, diariamente, em torno de 30 min à 1 hora.
2. Cerca de 3 horas por semana.
3. Estudei pelo menos 2 horas por semana.
4. Como não tenho muito tempo livre, eu ouço música na trajetória para o trabalho e no ônibus [...]. Mas escrever sempre me ajuda.

5. Não sei dizer ao certo. Sempre digo que faço mais lições e trabalho do que estudo. Porém acredito que isso é um estudo, ainda que não seja o melhor.

Vemos na resposta acima que o estudante afere menor valor às lições extraclasse propostas na aula, pois ele/ela aprecia a aprendizagem informal. No entanto, ao passo que os recursos de mídia são úteis e auxiliam no ensino de línguas, eles devem ser trabalhados de maneira intencional para promoverem de fato o domínio das estruturas principais do idioma, indo além de um mero contato com recursos que auxiliem a aprendizagem. Contudo, as tarefas que exigem maior concentração e disciplina parecem enfadonhas, visto que os alunos no seu tempo livre aprendem por meio de uma abordagem soft e menos sistemática de ação. Ao perguntar para os estudantes como o estudo do inglês ocorre no seu tempo livre, a maioria afirma ouvir e escrever letras de música ou assistir seriados.

1. Gosto de assistir vídeos em inglês, filmes e seriados em inglês com legenda em português e também em inglês.
2. Assistir séries em inglês e escutar músicas, tentando traduzir ao ler a letra também.
3. Quando estou disposto sim. Eu preciso de uma motivação p/querer estudar e saber que posso alcançar a meta de aprender.

Quando analisamos os excertos acima, verificamos que mesmo com os recursos disponíveis de mídia, os alunos têm dificuldades de comprometerem-se pessoalmente com o ensino de línguas. Eles/elas buscam mobilizar-se na dimensão comportamental e cognitiva, mas enfrentam dificuldades no componente afetivo para intensificar sua motivação e o desejo de perceber, sentir e de se comunicar na língua alvo. Os alunos precisam trabalhar o componente afetivo, pois esta dimensão do engajamento é a propulsora da ação.

### O bom aprendiz

Para as características relacionadas à percepção do bom aprendiz, todos os alunos de alguma forma mencionaram a dedicação e a força de vontade como elementos imprescindíveis para o sucesso na aprendizagem de línguas. Os participantes também apontam o desejo de aprender e a relevância do inglês para alcançarem objetivos profissionais, intelectuais, e o contato com a cultura Americana. Na resposta abaixo, um estudante destaca o bom aprendiz como aquele que ultrapassa as paredes da sala de aula, que estuda e se interessa pela língua na sua vivência. Este aluno tem consciência de que para ser um bom aprendiz ele/ela deverá desprender-se da sala de aula, visando uma aprendizagem com mais autonomia.



Em relação à última asserção abaixo sobre as características do bom aprendiz, o estudante enfatiza a capacidade e facilidade como características cruciais para a aprendizagem do inglês. A crença do bom aprendiz como alguém que tem facilidade com a língua pode conduzir ao mito da língua como algo nato, e servir de subterfúgio para reduzir o papel do esforço contínuo do aluno. Além disso, outras crenças emergem nas respostas dos alunos. Na resposta abaixo, um aluno demonstra uma memória e trajetória discursiva relativamente negativa sobre sua falta de curiosidade e interesse para com o conhecimento do mundo e da língua. Outro aluno também aponta que um bom aprendiz se interessa em se expressar sem medo e vergonha, que é outra referência à crença do sucesso via atributo pessoal. A autoconfiança para se expressar na língua inglesa é conquistada com o tempo, ao longo de um percurso de aprendizagem da língua, e a concepção de um bom aprendiz como um comunicador desinibido pode criar uma postura apassivada por parte do aprendiz.

1. Aquele que possui a vontade e acima de tudo é dedicado a isso.
2. Um bom aprendiz em primeiro lugar não desiste, está sempre fixado em seu objetivo, procura meios para melhorar e está sempre tentando algo e envolvido na cultura da língua que aprende.
3. Curiosidade. Nunca fui curioso. Ouço músicas em inglês desde criança, mas não persisti no pequeno esforço de saber a tradução das músicas.
4. Aquele que busca aprender. Aquele que se interessa em se expressar sem medo e vergonha.  
Aquele que estuda fora da sala de aula.  
Tem facilidade com as línguas e curiosa.

Para compreender as crenças dos alunos sobre o bom aprendiz, perguntamos sobre os aspectos que podem ajudar uma pessoa a se tornar um bom aprendiz. Quando analisamos as respostas abaixo, verificamos que na asserção 1, há a menção da habilidade pessoal conectada ao sucesso da proficiência na língua estrangeira. Esse posicionamento sobre o bom aprendiz privilegia muito mais um bom ouvido para música do que o esforço pessoal e o engajamento constante com a língua. É interessante notar que o aprendiz constata que seu posicionamento no discurso está enraizado na identidade coletiva: “diz que pessoas que têm...”. Outro aspecto do bom aprendiz está relacionado à dimensão afetiva, o que revela que os alunos passam por um processo de esforço psicológico ao trabalhar suas crenças para se mobilizarem efetivamente. Ao refletirmos acerca das afirmativas abaixo, os alunos parecem indicar que a dimensão afetiva precisa ser lapidada, para que, então, as dimensões cognitiva e comportamental possam transformar a atividade intelectual na prática.

1. Diz que pessoas que tem um bom ouvido para música, é um ótimo aprendiz de línguas no geral. Acredito que, no geral, a música ajuda demais a fixar o aprendizado. Digo por experiência própria.
2. Treinar em casa não o vendo como um monstro de oitenta cabeças. Fazendo atividades que envolvem o speaking, writing, Reading e listening.
3. Elogios; ajudar ao errar.
4. O esforço e também o apoio, aprender um idioma é sempre muito difícil e você precisa também gostar do que faz se não você não vai aprender um idioma é sempre muito difícil e você precisa também gostar do que faz se não você não vai prosperar e progredir.

Em relação à asserção 2, o aluno menciona sua percepção do inglês como um monstro de oitenta cabeças; o que demonstra o seu olhar negativo quanto ao processo que envolve a aprendizagem de uma língua. Os alunos precisam quebrar a barreira que envolve a dimensão afetiva, como se a aprendizagem do inglês fosse inalcançável ou extremamente difícil. Eles/elas precisam de identificação, de vinculação, e de aspirações pessoais ligados à língua, pois a aprendizagem do inglês depende de vários fatores, e o aluno precisa ganhar autoconfiança e entendimento do processo de aprendizagem da língua estrangeira para visualizar suas conquistas.

É interessante observar que, atrelado ao bom aprendiz os alunos colocam a necessidade de um professor que o elogie, o apoie e o ajude a errar. O apoio do professor ao errar evidencia não só uma dependência do professor, mas também a necessidade de lidar com a dimensão afetiva, ao se expor e errar. Para tanto, o aluno precisa aprender a lidar com a sensação de se sentir inadequado e de cometer erros ao se comunicar com a ajuda do professor, que auxiliando o desenvolvimento da autoconfiança.

## (2) O desempenho e aprendizagem na sala de aula

As perguntas nesta seção focam nas crenças de desempenho dos alunos e como eles/elas destacam a aprendizagem em classe.

### O desempenho dos alunos

Foi possível observar a partir das crenças dos alunos acerca do seu próprio desempenho de aprendizagem, que um dos alunos expressa ter adquirido mais confiança em si mesmo na hora de utilizar o idioma na sala de aula, o que aponta o enfrentamento do aluno com suas inseguranças e sentimentos de inadequação. Além disso, ao lidar com os sentimentos negativos ou de vinculação com a língua, outro aluno aponta percepções conflitantes, em que ele/ela ora aprecia a aula, ora fica preocupado e chateado com o seu desempenho. Os alunos também

expressam a dificuldade de seguir o ritmo constante da aprendizagem de inglês em classe. Com base nas respostas dos alunos ao questionário podemos afirmar que, eles/elas apresentam a necessidade de se adaptarem a um novo ritmo de estudo. Os alunos precisam de apoio para que sua motivação se mantenha numa constante, pois, ela pode ser reduzida, levando-os a se tornarem alunos medianos. Quando perguntamos aos alunos como eles/elas destacam sua aprendizagem em sala de aula, verifica-se uma queda no engajamento na asserção 4 abaixo.

1. Acredito que poderia me esforçar mais. Porém, demorei a me adaptar ao ritmo de estudo por fazer um tempo que estava parado.
2. Acho que meu desempenho foi bom, aprendi muita coisa nova e ter mais confiança em mim mesmo na hora de utilizar o idioma.
3. Acho que em alguns momentos eu fiquei preocupado, talvez chateado comigo mesmo, mas adorei cada aula.
4. No começo foi muito grande, mas no final fui ficando aluno mediano.

#### Atividades de speaking

Ao refletirmos sobre a importância de atividades de speaking na sala de aula, podemos inferir que as atividades de conversação promovem a confiança dos alunos ao permitirem uma sensação de domínio ao se expressarem em inglês. Como o aluno menciona abaixo, falar ajudou a “destravar”, a forçar o cérebro a pensar as palavras e o mundo em inglês. Os alunos não estão acostumados a pensarem sua realidade na língua estrangeira, e as atividades de speaking abrem a possibilidade para manipularem a língua. Ao mesmo tempo que o aluno desenvolve seu inglês com atividades de speaking ao praticar em contextos de tentativa e erro o uso da língua, ele/ela trabalha com seus sentimentos de inadequação. Somente quando esse aluno se soltar e almejar falar em inglês que ele/ela vai estar menos atento à pronúncia correta ou desprezo de alguém.

1. Ajudou a ganhar autoconfiança. Claro, é importante.
2. Me ajudou para aprender mais vocabulários e pronúncia melhor.
3. Muito não gosto que riam de mim na pronúncia.
4. Me ajudou a me destravar; a pronúncia melhor; me ajudou a pensar em coisas em inglês.
5. As aulas me ajudaram muito, principalmente o speaking, pois me empolguei muito mais após os momentos de diálogo em sala.

Com relação às atividades de speaking outros alunos ressaltam a crença na importância da pronúncia perfeita, e almejam uma pronúncia igual ao falante nativo. Os alunos são exigentes com relação à sua

pronúncia, pois querem ter uma sensação de controle da língua, o que pode impedi-los de pronunciar.

1. Aprendi a pronunciar melhor as palavras. Sem dúvidas eu prezo pela pronúncia perfeita. Sou muito exigente em relação a isso.
2. Para mim é importante sim. Pois se quero falar uma língua, que seja o mais próximo possível do nativo desta língua. Me ajudou a me situar.
3. Sim. A pronúncia demonstra respeito ao idioma, demonstra interesse no estudo e, sobretudo, como é maravilhoso saber o correto.

Há alunos mais conscientes do processo de aprendizagem de línguas que almejam uma pronúncia fluente, mas não com a exatidão do falante nativo. Outros alunos demonstram insegurança com relação à fala, e a importância que dão à pronúncia em suas afirmações: "gostaria de falar perfeitamente, mas não sei se consigo, e quero me formar sabendo de tudo e falar com uma total segurança."

1. Meu desejo é ter uma ótima fluência e ter capacidade de traduzir sem dificuldade alguma.
2. Tenho "certeza" que não serei fluente, mas saberei o caminho e pretendo ser uma professora esforçada.
3. Gostaria de falar perfeitamente, mas não sei se consigo.
4. Quero me formar sabendo de tudo e falar com uma total segurança.
5. Eu vou me aperfeiçoar e no fim do ano acredito que vou estar bem melhor em muitos aspectos.

### Aprendizagem efetiva na sala de aula

Perguntamos aos alunos o aspecto mais importante na aula para um aprendizado mais efetivo do inglês. A relação professor-aluno é referenciada como crucial para a motivação e o interesse do aprendiz. Da mesma forma que a aprendizagem efetiva no extraclasses, os estudantes afirmam que os aspectos da dimensão emotiva como afeto, elogios, e a atenção do professor são indispensáveis para a aprendizagem da língua.

1. Sem dúvida, para mim é a relação do professor com a turma... Mas sim com toda a turma, para que haja um dos alunos em geral pelo material.
2. Aprender a identificar palavras que escutamos e aprender a escrever.
3. A atenção do professor para ver se todos estão entendendo.
4. Que o professor mostre ao aluno seu afeto, pois assim, o discente se sentirá tranquilo em relação à matéria.
5. Silêncio de todos; Professor saber bem o assunto; paciência e elogios (motivações).
6. Motivação e acompanhamento dos alunos.
7. Conversação particularmente é minha parte favorita; não apenas em ouvir, mas por em prática.

### (3) As dificuldades e estratégias de aprendizagem

Quando perguntamos aos alunos sobre as dificuldades no processo de aprendizagem do inglês, eles/elas demonstraram o choque e receio ao se depararem com a língua estrangeira.

#### As dificuldades com a aprendizagem do inglês

Os alunos mencionam a dificuldade de aprender o inglês, ao se depararem com um universo de estruturas e palavras ligados à língua.

1. Na minha opinião, a dificuldade se dá porque não nos habituamos a conhecer, seja por medo, por receio ou algo que prenda a pessoa a ela "se choca" com a língua-alvo.
2. Acho que assimilar as palavras, e decorar.
3. Eu acredito que a dificuldade é de tempo para a prática. Considero ter certa facilidade de aprendizado se tiver tempo e dedicação para tal.
4. A maior dificuldade é aprender a estrutura da língua como é usada. Vocabulários; Tempos verbais; Estrutura de frase; É preciso saber tudo isso.
5. A dificuldade é ficar um tempo e se dedicar, pois tudo que tem um tempo de dedicação a "perfeição" e facilidade chega.

Os alunos demonstram a dificuldade de assimilar paulatinamente o conteúdo aprendido. A lembrança das palavras precisa ser constante, o que também paralisa e dificulta a assimilação do inglês. Com isso, o aluno precisa de intencionalidade com relação ao seu estudo e mudança do pressuposto inicial de como aprender uma língua. Como o aluno no seu *show and tell* comenta, a aprendizagem de inglês em classe significava se sentar, ouvir e estudar, mas aos poucos ele/ela foi percebendo a necessidade de ouvir, falar, e arriscar.

Before I started the course last semester, I thought the best thing was to sit down and study. But, now after some classes in English, I understand that the best way is by listening and also speaking. I am anxious to speaking English in public. But I also understand that taking risks is revolutionary.

#### As estratégias de aprendizagem

Perguntamos aos alunos sobre as estratégias usadas para a aprendizagem do inglês. Uma aluna expressa em seu *show and tell* a estratégia de utilização de seriados, ao assistí-los com legendas em português e inglês.

I watch series all the time (only in English), with the subtitles. I watched two times this (Gilmore Girl), the first one the subtitle was in Portuguese, and now just in English. You write down the words. Yes, when I study, when I take a shower, all the time I am listening some series. All

I learned in English was this way.

Diferente de outros estudantes que não se desenvolveram na proficiência do inglês durante o semestre, um aluno em especial apresentou no seu *showandtell* suas estratégias para a aprendizagem da língua. Esse aprendizé muito motivado, e cada dia mostrou-se mais engajado com as aulas, a ponto de mudar para o nível advanced. Ele comentou que tem três técnicas para melhorar seu inglês: (1) escutar música que ele goste, por exemplo, Taylor Swift; (2) combinar cada linha com outras palavras, tomorrow morning if you die/ if you eat/ IF you wake up; e (3) ouvir e repetir o que escutou em inglês. Além disso ele menciona outra estratégia, que é a invenção de um personagem imaginário. O personagem dá voz em seu diário às atividades que o aluno realizou durante o dia, e outras informações pessoais escritas em inglês. Como o aluno comenta em suas próprias palavras:

I created here an imaginary friend (writin gin the board the name of the imaginary friend), I have a diary and write down what happens in the day. Today was... I write everything in English.

Este estudante entendeu, mais que os outros, a necessidade de ser intencional com a aprendizagem da língua estrangeira, e ir além das fronteiras da sala de aula.

#### **4. Resultados**

Os alunos revelam várias crenças e mitos sobre a aprendizagem da língua inglesa, e tendem a descrever o bom aprendiz como aquele que tem atributos pessoais, como ter um bom ouvido para música ou facilidade para se comunicar. É interessante observar que um dos estudantes mencionou sua própria crença ao utilizar a expressão "dizem que pessoas que", o que demonstra uma reflexão não muito apurada, e sim uma pretensa reprodução do conhecimento coletivo. Quando os estudantes focam na facilidade e no atributo pessoal para o sucesso na aprendizagem de línguas, poderão reduzir seu engajamento para uma aprendizagem efetiva. Poucos alunos apresentam o bom aprendiz como alguém que tem intencionalidade, que utiliza e cria estratégias para aprimorar seu aprendizado. Esse é o caso do aprendiz que mudou para o nível advanced. Ele utilizou várias estratégias como escutar música, combinar e repetir frases e palavras, relembrar vocabulário, além de expressar em inglês suas experiências cotidianas. O sucesso desse aluno deve-se ao seu comprometimento pessoal, que circula dentro e fora da sala de aula, demonstrando assim sua autonomia para a aprendizagem do inglês.

Os estudantes entendem a necessidade de uma vivência profunda com a língua estrangeira no seu cotidiano, visto que eles utilizam a metáfora do mergulho para se referirem à experiência essencial para a aprendizagem. Paradoxalmente, no entanto, eles/elas apontam sua dependência do professor ou de alguém para a transmissão do conhecimento da língua inglesa. Os estudantes indicam poucas horas de estudo independente e apresentam dificuldades em comprometerem-se pessoalmente com o ensino da língua estrangeira. Essa inconsistência entre o dizer e o fazer dos alunos, que afirmam a necessidade do empenho, mas na prática se limitam ao aprendizado em sala de aula, está em consonância com os resultados da pesquisa de Barcelos (1995). Em todas as respostas houve pelo menos um aluno que enfatizou a importância do apoio constante do professor para o sucesso de sua aprendizagem. Quando perguntamos o aspecto mais importante na sala de aula para uma aprendizagem mais eficiente do inglês e as características do bom aprendiz, os alunos apontaram a relação professor-aluno e o apoio do professor com elogios e ajuda para desenvolver sua autoconfiança. Portanto, o professor precisa ajudar o aluno na dimensão afetiva ao lidar com os sentimentos de inadequação e insegurança ao cometer erros e comunicar-se na língua alvo.

Os alunos também apresentam memória discursiva negativa, como é o caso do aprendiz que rememora sua falta de curiosidade para com a língua. Alguns estudantes identificam a aprendizagem do inglês como um “monstro de oitenta cabeças” ou demonstram sua falta de engajamento. Já outros apontam percepções conflitantes, onde ora o aprendiz aprecia a aula, ora fica chateado com o seu desempenho. Portanto, o professor precisa auxiliar os alunos na dimensão afetiva, rompendo com a crença de que o inglês é algo inalcançável ou extremamente difícil. Na pesquisa de Aragão (2005), o aluno precisa lidar com o discurso negativo do fracasso, da frustração, e da dificuldade da aprendizagem da língua estrangeira. Com o auxílio do professor, o aluno pode desenvolver uma identificação e vinculação com a língua, de modo a visualizar suas conquistas no processo de aprendizagem da língua estrangeira. Nesse processo, as atividades de *speaking* servem como recurso para ajudar os alunos a intensificarem sua motivação e desejo de se comunicarem na língua estrangeira. Ademais, o professor precisa realizar um trabalho intencional e contínuo para que o aluno lide com os aspectos emocionais e tenha um engajamento mais responsável e comprometido com a língua, que ultrapasse as paredes da sala de aula.

## 5. Conclusão

Os alunos ingressantes do curso de Letras apontam algumas crenças inibidoras no processo de aprendizagem do inglês, vinculadas a atributos pessoais e a facilidade do aprendiz com línguas. As afirmações dos alunos indicam que, ter um bom ouvido para música ou facilidade para se comunicar são elementos importantes para o bom aprendiz. Para os licenciandos, o bom aprendiz revela-se nos atributos pessoais, e não necessariamente no seu engajamento com a língua inglesa. Pelo fato dos alunos estarem no nível *beginner* ou *intermediate*, eles/elas demonstram pouca familiaridade com o processo de desenvolvimento de uma língua estrangeira, embora reconheçam a necessidade de engajamento profundo para que haja a aprendizagem. Há certas competências que os alunos carecem como a disciplina, a motivação e a consistência ao lidarem com o âmbito afetivo implicado na aprendizagem do idioma. Em conformidade com Barcelos (1994) e Aragão (2005), os alunos colocam a aprendizagem do inglês como uma empreitada repleta de dificuldades, e sentimentos de desconforto e desmotivação. Também há memórias discursivas negativas, como as tentativas frustradas de aprender o inglês, e a impossibilidade de se engajar como gostaria.

Assim como a pesquisa de Barcelos (1995), os alunos indicam completa dependência do professor para desenvolver sua autoconfiança e autonomia. De fato, o aluno precisa almejar autonomia, e cabe ao professor uma relação de apoio, que mostre os caminhos, atalhos e direção para facilitar a aprendizagem e vínculo do aluno com a língua. O caminho para a autonomia do aluno provém dessa direção guiada e intencional do professor, ao ajudá-lo a entender a importância das estratégias de ensino e da imersão profunda necessária para o avanço na aprendizagem da língua. A pesquisa também aponta, em conformidade com o trabalho de Aragão (2005), que os estudantes precisam lidar com os sentimentos de desconforto e insegurança para comunicarem-se na língua-alvo. Com isso, eles/elas salientam as atividades de *speaking*, o ouvir, o falar e o arriscar, como processos libertadores para a conquista da autoconfiança. Portanto, o professor exerce um papel fundamental para a construção de caminhos para a autonomia e mudança no domínio das ações de aprendizagem dos alunos.



RODRIGUES, Ellen Nogueira. As crenças de alunos do curso de letras no contexto de ensino e aprendizagem da língua inglesa. *Revista Intercâmbio*, v.XLIV: 21-39, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

## Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *A cultura de aprender*. Campinas: UNICAMP, 1993.

ARAGÃO, R. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 5.2: 101-120, 2005.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1995.

\_\_\_\_\_, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. *Linguagem & Ensino*, 7.1:123-156, 2004.

\_\_\_\_\_, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.

\_\_\_\_\_, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5.2: 301-325, 2015.

BENSON, P. (Aut) biography and learner diversity. In: P. Benson e D. Nunan (eds.) *Learners' stories: difference and diversity in language learning*. Cambridge University Press, 2004.

BORGES, T. D. *Crenças de duas professoras de inglês em pré-serviço a respeito de falantes de língua inglesa e de suas respectivas culturas*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BORGES, T. D.; LAGO, N. A. do; OLIVEIRA, V. G. Um aluno formando de Letras (Inglês): Quais são suas crenças acerca do processo de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa? *Revista Intercâmbio*, XIX: 125-150, 2009.

CARVALHO, V. C. P. S. *A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de Letras: crenças e mitos*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

RODRIGUES, Ellen Nogueira. As crenças de alunos do curso de letras no contexto de ensino e aprendizagem da língua inglesa. *Revista Intercâmbio*, v.XLIV: 21-39, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

COELHO, H. S. H. "É possível aprender inglês em escolas públicas?" *Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas*. Dissertação (Mestrado Estudos Linguísticos), Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2005.

CORTAZZI, M.; JIN, L. Cultures of learning: language classrooms in China. In: H. Coleman (ed.). *Society and language classroom*, p. 169-203, Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CRESWELL, J. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (2 ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2013.  
GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. *Claritas*, 6:37-47, 2000.

HORWITZ, E. K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18:4, 333-40, 1985.

\_\_\_\_\_, E. K. Surveying student beliefs about language learning. In: A. Wenden e J. Rubin, *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987.

\_\_\_\_\_, E. K. The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, 72.3: 283-294, 1988.

HOSENFELD, C. Learning about learning: Discovering our students' strategies. *Foreign Language Annals*, 9: 117-129, 1978.

KAYAOĞLU, M. N. Poor and good learners' language beliefs and their influence on their language learning strategy use. *Novitas – ROYAL (Research on Youth and Language)*, 7:36-54, 2013.

LIMA, S. dos S. *Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Área de concentração: Linguística Aplicada) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.

MADEIRA, F. Alguns comentários sobre o papel das crenças de alunos e professores no processo de aprendizagem de um novo idioma. *Letras&Letras*, 24.1:49-57, 2008.

- RODRIGUES, Ellen Nogueira. As crenças de alunos do curso de letras no contexto de ensino e aprendizagem da língua inglesa. *Revista Intercâmbio*, v.XLIV: 21-39, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X
- MICCOLI, L. S. Experiências de estudantes em processo de aprendizagem de língua inglesa: por mais transparência. *Revista Estudos Linguísticos*, 15.1: 197-224, 2007.
- MIRANDA, M. M. F. *Crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.
- PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62.3: 307-332, 1992.
- RILEY, P. The guru and the conjurer: aspects of counseling for self-access. In: P. Bensons e P. Voller (eds.). *Autonomy and independence in language learning*. Longman, 1997.
- SILVA, K. A. da. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, Campinas, 2005.
- \_\_\_\_\_, K.A. da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino*, 10.1: 235-271, 2007.
- WENDEN, A. Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, 40.1: 3-12, 1986.
- \_\_\_\_\_, A. Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19.4: 515-537, 1998.
- YANG, N. D. The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, 27.4: 515-535, 1999.
- ZHONG, Q. The nature of language learners' beliefs: a half-told story. *International Journal of English Studies*, 15.2: 41-60, 2015.
- ZHOU, Z. On the relationship of students' English learning beliefs and learning strategy in the university. *Journal of Language Teaching and Research*, 9.1: 175-180, 2018.