

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS - UAG
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS**

FELIPE DE LUNA BERTO

**CONSIDERAÇÕES SOBRE CRENÇAS DE GRADUANDOS EM LETRAS ACERCA
DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA**

**GARANHUNS
2018**

FELIPE DE LUNA BERTO

**CONSIDERAÇÕES SOBRE CRENÇAS DE GRADUANDOS EM LETRAS ACERCA
DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA**

Trabalho apresentado à banca examinadora da Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns (UFRPE/UAG), como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras – Português, Inglês e suas respectivas Literaturas.

Orientadora: Profª. Ma. Emanuelle Camila Moraes de Melo Albuquerque Lima

Co-orientador: Prof. Dr. Eduardo Barbuio.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Ariano Suassuna Garanhuns - PE, Brasil

B545cBerto, Felipe de Luna

Considerações sobre crenças de graduandos em letras
acerca do processo de aprendizagem de língua inglesa /
Felipe de Luna Berto. - 2018
48 f. : il.

Orientador(a): Emanuelle Camila Moraes de M. A. Lima.
Coorientador(a): Eduardo Barbuio
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) –
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de
Letras, Garanhuns, BR - PE, 2018.
Inclui referências e anexos

1. Aprendizagem 2. Língua inglesa - Estudo e ensino 3. Formação
profissional I. Lima, Emanuelle Camila Moraes de M. A., orient.
II. Barbuio, Emanuelle, coorient. III. Título

CDD 420.7

FELIPE DE LUNA BERTO

**CONSIDERAÇÕES SOBRE CRENÇAS DE GRADUANDOS EM LETRAS ACERCA
DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA**

Trabalho apresentado à banca examinadora da Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns (UFRPE/UAG), como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras – Português, Inglês e suas respectivas Literaturas.

Orientadora: Prof^o. Ma. Emanuelle Camila Moraes de Melo Albuquerque Lima

Co-orientador: Prof. Dr. Eduardo Barbuio.

Garanhuns, 15 de junho de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ma. Emanuelle Camila Moraes de Melo Albuquerque Lima.
Orientadora – UFRPE/UAG

Prof. Dr. Eudes da Silva Santos
Examinador – UFRPE/UAG

Profa. Dra. Diana Vasconcelos Lopes
Examinadora – UFRPE/UAG

*Dedico este trabalho, antes das
pessoas, aos desafios. Eles me
fizeram ir além do que eu achava
que poderia.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que participaram, de forma direta ou indireta, da minha formação.

A minha família, pelo apoio incondicional em cada etapa vivida.

Aos meus amigos, por estarem sempre por perto, inclusive nos momentos que eu precisei estar longe.

Aos meus amigos (e não só colegas) de trabalho, pela compreensão quando eu precisei focar em outros objetivos.

Ao Professor Eduardo Barbuio, por ter germinado a semente deste trabalho.

A Professora Emanuelle Albuquerque, por ter me ajudado a preparar o campo e fazer com que o trabalho crescesse e ganhasse a forma adequada.

E ao Professor Eudes Santos, por não ter deixado em momento algum que eu desistisse dos meus propósitos e, no momento certo, adubou a minha mente.

Com todos vocês, divido os frutos gerados por esse trabalho.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta pesquisa objetivou identificar as principais crenças sobre aprendizagem de língua inglesa e quais suas influências no processo desta aprendizagem entre futuros professores licenciados do curso de Letras com dupla formação em línguas portuguesa e inglesa, na Unidade Acadêmica de Garanhuns da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Para tanto, a pesquisa foi realizada mediante análise do corpus a partir da aplicação de questionário com ingressantes na referida graduação em 2014 e 2018, cujos dados foram comparados. Esta análise foi amparada pelas principais teorias e hipóteses a respeito da aquisição de línguas e sobre aprendizagem de línguas estrangeiras após o chamado “período crítico” – Krashen (1984); e sobre a noção de crenças neste processo de aprendizagem – Barcelos (2000, 2001, 2004, 2006, 2007), Horwitz (1988) e Kudiess (2005). Como resultados, verificamos que a maior parte das crenças apresentadas representam empecilhos no processo de aprendizagem da língua inglesa. Os dados obtidos, ainda, sugerem que estas crenças são mantidas como resultado da influência de experiências anteriores de aprendizagem desta língua.

Palavras-chave: Aprendizagem de língua estrangeira. Crenças. Língua inglesa. Licenciandos em Letras.

ABSTRACT

This research aimed to identify the main beliefs about English language learning and its influence on the learning process of future teachers of Arts course with dual qualification in Portuguese and English languages, from the Academic Unit of Garanhuns at the Federal Rural University of Pernambuco. To do so, the research was performed through the application of a questionnaire to entrant students in the graduation in 2014 and in 2018, whose data were compared. The analysis was supported by the main theories and hypotheses regarding the acquisition of languages and foreign language learning after the so-called "critical period" - Krashen (1984); and on the notion of beliefs in this learning process - Barcelos (2000, 2001, 2004, 2006, 2007), Horwitz (1988) and Kudiess (2005). As result, it was verified that most of the presented beliefs represent obstacles in the learning process of the English language. The data obtained also suggest that the beliefs are maintained as a result of the influence of previous experiences about learning this language.

Key-words: Foreign language learning. Beliefs. English language. Graduating students in Arts.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 NOÇÕES TEÓRICAS.....	12
2.1 Conceitos de aquisição e aprendizagem de línguas.....	12
2.2 Hipóteses e perspectivas sobre aprendizagem de línguas.....	14
2.3 A aprendizagem de línguas estrangeiras após o "período crítico".....	18
2.4 Crenças e sua relação com aprendizagem de língua estrangeira.....	19
3 METODOLOGIA.....	22
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	24
5 CONCLUSÃO.....	38
6 REFERÊNCIAS.....	41
ANEXO.....	46

1 INTRODUÇÃO

Estudos de crenças e suas influências no processo de aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras, tais como Pajares (1992), Almeida Filho (1998, 1999), Félix (1999), Vieiras Abrahão (1999, 2001), Barcelos (2000, 2001), dentre outros, têm sido realizados buscando analisar a situação problemática do domínio de línguas estrangeiras e, em especial, da língua inglesa no Brasil, e de como as crenças contribuem para esta realidade.

Muitos fatores apontam que há grande urgência em uma melhora do nível de proficiência de língua inglesa dos brasileiros. Dentre eles, podemos mencionar a valorização da língua inglesa no universo do trabalho, das comunicações, da tecnologia e, pelo fato do país ter sido palco de eventos com gigante projeção internacional como a Copa do Mundo FIFA, em 2014, e os Jogos Olímpicos de 2016.

Um estudo realizado pela EF *EducationFirst*, empresa de educação internacional especializada em intercâmbios e testes internacionais de proficiência de língua inglesa, apontou que, entre os anos de 2009 e 2011, os brasileiros não só apresentam menos domínio da língua inglesa com relação a outra pesquisa realizada no período entre 2007 e 2009, como ainda perderam pontos e fizeram o país cair 15 posições no Índice de Proficiência em Inglês (EPI, na sigla em inglês). Os dados foram coletados durante três anos em pesquisas realizadas com 1,7 milhão de pessoas em 54 países (G1, 2012).

A questão da baixa proficiência da língua inglesa no Brasil é tão séria que tem sido destaque de notícia em diferentes veículos de comunicação no país, como mostra pesquisa publicada pelo site O GLOBO em fevereiro de 2014, no qual o Brasil figura entre as posições mais baixas entre os mais de 60 participantes, ocupando posições ao lado de nações com desenvolvimento econômico e social inferior, tais como Irã e Sri Lanka (TEIXEIRA, 2014).

De acordo com as pesquisas acima mencionadas, entre diferentes razões para esta situação, uma que muito contribui é a baixa qualificação dos profissionais da área de língua inglesa no país. A classe de professores, função exercida por aqueles que deveriam dominar o conhecimento e teriam um importante papel na

mudança desse quadro da língua inglesa no Brasil, mostra um quadro igualmente preocupante.

Numa prova aplicada pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo a professores da rede estadual de ensino e aprendizagem de língua inglesa, 3.000 docentes tiraram nota zero, fato amplamente divulgado na mídia, o que gerou grande debate entre estudiosos e profissionais da área (LANDEIRA, 2009; DIMENSTEIN, 2009).

A partir disso, nos despertou o interesse sobre quais razões podem interferir no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa no Brasil entre aqueles que pretendem ser professores dessa língua e, em especial, como as crenças que esses alunos-professores¹ carregam consigo ao adentrarem a universidade, podem influenciar ao longo desse processo. Assim, a presente pesquisa visa investigar e discutir as crenças sobre a aprendizagem de língua inglesa que alunos ingressantes do curso de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG), situada no Agreste Meridional do Estado. A partir disto, temos como perguntas de pesquisa: 1) Quais crenças mais comuns esses alunos ingressantes trazem consigo no que diz respeito aos processos de aprendizagem da língua inglesa?;e 2) O que os alunos (futuros professores) esperam sobre a aprendizagem da língua inglesa na universidade?

Para responder aos questionamentos acima colocados, iniciaremos com breves considerações referentes a alguns conceitos e ideias sobre aquisição e aprendizagem de línguas maternas (LM) e língua estrangeira (LE); e sobre o conceito de crenças e como essas dialogam com algumas hipóteses e teorias relacionadas ao universo da aprendizagem de línguas, particularmente de línguas estrangeiras. Após esta revisão da literatura, apresentaremos o aporte metodológico que norteou a realização da presente pesquisa. E, na sequência, faremos a análise dos dados coletados, no qual serão discutidas algumas considerações que ajudam a elucidar as questões propostas por nossa investigação.

¹ Ao longo do trabalho, quando falamos em “alunos-professores”, estamos nos referindo aos graduandos que futuramente serão professores.

2 NOÇÕES TEÓRICAS

2.1 Considerações sobre aquisição e aprendizagem de línguas

Os termos aquisição e aprendizagem de línguas são, muitas vezes, compreendidos como duas formas diferenciadas de se conceituar o processo pelo qual o indivíduo internaliza os conceitos fonológicos, lexicais, gramaticais e pragmáticos de uma determinada língua.

Brochado (2003), ao discutir sobre as teorias de aquisição e aprendizagem de língua, pontua que aquisição refere-se à possibilidade do indivíduo de “pegar” ou de “captar” uma língua de forma natural e espontânea, uma vez exposto às suas mais variadas formas de manifestação. O conhecimento adquirido, entretanto, é tido como aquele que se dá de forma inconsciente.

A noção de aprendizagem, por outro lado, pressupõe que haja um envolvimento mais consciente por parte do indivíduo, que, propositadamente, se submete a um processo forma de ensino-aprendizagem, desenvolvido em um ambiente propício e empreendido por um professor ou tutor de línguas (BROCHADO, 2003).

Uma discussão mais aprofundada sobre as distinções entre o que se entende por aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras se faz necessária, nesta pesquisa, visto que a preocupação central do trabalho está voltada para as crenças dos alunos-professores do curso de Letras, sobre como irão construir os conhecimentos linguísticos da língua inglesa necessários para que possam se tornar professores deste idioma.

Assim, os dois termos acima referidos não serão tomados como conceitos intercambiáveis, neste trabalho, pelo fato de se referirem a processos conscientes ou inconscientes de apropriação da língua, ganhando, aqui, a preferência pelo uso do termo “aprendizagem de línguas estrangeiras”.

2.2 Hipóteses e perspectivas sobre aprendizagem de línguas

Antes de concentrar as discussões em torno das investigações sobre os aspectos relacionados à aprendizagem de língua estrangeira, faz-se necessário buscar um melhor entendimento a respeito de como se dá a aquisição de língua

materna. Quanto a isso, duas relevantes teorias marcaram as pesquisas no século passado, tendo ambas oferecido significativa contribuição para a compreensão dos fatores envolvidos no processo de aquisição de língua materna.

Importa, inicialmente, salientar a posição de Vygotsky (2000), para quem o aprendizado de língua materna que a criança realizada ocorre, fundamentalmente, em função da necessidade desta comunicar-se com os outros membros de seu meio. Assim, o desenvolvimento da linguagem tem início no momento em que a criança interage socialmente com outras pessoas, uma vez que ela vai precisar verbalizar seus pensamentos e atribuir significado a suas ações.

Antes de falar, a criança demonstra uma inteligência prática, isto é, ela é capaz de agir no ambiente e resolver problemas práticos. Em suas tentativas de resolver um dado problema, a criança pode, inclusive, fazer uso de instrumentos intermediários. Como, por exemplo, usar um banquinho para alcançar um objeto que está fora de seu alcance e que atende a suas necessidades. Vygotsky (2000) chama essa fase de estágio pré-linguístico do desenvolvimento do pensamento. Caberá, então, aos adultos, que já dominam a linguagem, não apenas interpretar e atribuir significados aos gestos, posturas, expressões e sons da criança, como também a função de inseri-la no mundo simbólico de sua cultura. Dessa maneira, ao interagir e dialogar com membros mais maduros de seu ambiente sociocultural, a criança aprende a usar a língua materna como instrumento do pensamento e como meio de comunicação. Para Vygotsky, é nesse momento que pensamento e linguagem, se associam, constituindo o que ele denominou de pensamento verbal e fala ou discurso racional.

Por enquanto, interessa chamar a atenção para o fato de que, no percurso de aquisição de sua primeira língua, a criança, na faixa dos dois anos, vivencia a interseção do pensamento verbal e da linguagem racional. É aí que a criança começa a conscientizar-se do propósito de fala, e passa a perceber que cada coisa tem um nome. Portanto, sua língua materna adquire uma função própria, a de servir ao intelecto para verbalizar o pensamento. Com isso, a criança começa a sentir necessidade de usar as palavras, uma vez que se encontra no momento da descoberta da função simbólica da palavra.

Outra relevante teoria, que tenta explicar o processo de aquisição da língua materna, foi desenvolvida por Chomsky (1965). Em suas críticas à abordagem comportamentalista de Skinner, – bastante popular nos anos cinquenta do século

XX, que enfatiza o papel da imitação e do reforço em todo e qualquer processo de aprendizagem (inclusive o de línguas) – Chomsky destacou a contribuição ativa da criança em suas tentativas de comunicar-se.

De acordo com a teoria chomskiana, o conhecimento da criança sobre sua primeira língua seria derivado de uma Gramática Universal, que, por sua vez, especificaria a forma essencial que qualquer língua natural poderia assumir. Em outras palavras, essa Gramática Universal consistiria em um conjunto de princípios linguísticos inatos, os quais compreenderiam o estado inicial da língua e controlariam a forma que as sentenças de uma dada língua poderiam assumir. Além disso, a Gramática Universal também proporcionaria uma série de mecanismos que facilitariam as descobertas linguísticas da criança, ajudando-a a associar esses princípios universais (comum a todas as línguas) aos dados linguísticos fornecidos pela exposição da criança a uma língua natural.

Assim, Chomsky argumenta que a aquisição de uma língua é, antes de tudo, o resultado da ação de mecanismos mentais especificamente linguísticos. Tal faculdade linguística é denominada por Chomsky de dispositivo de aquisição de língua (*"languageacquisitiondevice"* ou *LAD*). O *LAD* contém os conhecimentos dos universais linguísticos, que habilitam a criança a adquirir a gramática da língua à qual está exposta desde o nascimento.

Pela perspectiva inatista de Chomsky, a simples exposição da criança à língua não é condição suficiente para explicar, de forma satisfatória, o processo de aquisição de sua língua materna. Os estímulos linguísticos que rodeiam a criança desde o nascimento servem apenas para ativar seus mecanismos internos, os quais, em última instância, garantiriam a consolidação da aquisição de língua materna. Nesse sentido, Chomsky chama a atenção para o papel do *input* linguístico, experimentado pela criança ao ser exposta à língua de seus pais. O termo *input* refere-se a qualquer estímulo de língua (verbal ou não-verbal) que é direcionado ao indivíduo, tanto em seu processo de aquisição de língua materna, como em seus esforços para aprender uma língua estrangeira.

No que concerne ao processo de aquisição de língua materna, Chomsky argumenta que, para internalizar as regras de sua língua, a criança não depende unicamente do *input* oferecido pelos pais (muitas vezes imperfeito). Conforme explicitado anteriormente, a criança é detentora de um aparato cognitivo inato e especificamente humano para a aquisição de língua, que compensaria qualquer

falha na apresentação do *input* linguístico proveniente do meio no qual vive e se comunica. Nesse aspecto e ainda com referência ao papel do *input* linguístico necessário para a aquisição de língua, importa realizar alguns esclarecimentos sobre a posição de Krashen (1984) quanto à importância desse *input* no processo de aprendizagem de uma segunda língua.

Em sua teoria, Krashen (1984) levanta uma questão que ainda causa bastante polêmica e não parece estar totalmente esclarecida. Tal controvérsia diz respeito a uma possível diferença entre aprendizagem e aquisição de uma língua estrangeira. Quanto a isso, Krashen (1984) compara o processo de aprendizagem de uma segunda língua com o de uma criança ao adquirir sua língua materna. Sabe-se que, durante o processo de aquisição de sua primeira língua, a criança nunca está consciente de que está aprendendo uma língua. Ela apenas ouve e experimenta sua própria língua nas situações em que precisa comunicar-se com um adulto.

O autor afirma que a habilidade crescente da criança para usar a língua de seus pais é o resultado de um processo subconsciente, pois a criança não decide, conscientemente, dar início às etapas de aquisição de sua língua materna. Esse processo ocorre como uma consequência da constante exposição da criança ao *input* linguístico proveniente do meio onde se desenvolve.

Por esse raciocínio, Krashen (1984) critica a maneira como um adulto tradicionalmente aprende uma língua estrangeira, uma vez que, para ele, tal processo limita-se a um método de aprendizagem consciente de língua em uma situação de isolamento e descontextualização. Como alternativa, propõe que o aprendiz submeta-se a um nível de *input* linguístico que contenha, não apenas os conhecimentos de língua já dominados, mas também uma parcela de língua à qual o aprendiz nunca tenha sido exposto. O teórico argumenta que o mais importante é que o indivíduo seja capaz de compreender a mensagem, ainda que não possa decifrar, por completo, todo o *input* linguístico que carrega a informação comunicada.

Nesse ponto, Krashen (1984) distingue aquisição de aprendizagem de língua, visto que a primeira modalidade permite maior independência do aprendiz, que necessita apenas submeter-se a um nível mínimo de compreensibilidade do *input* linguístico para tornar-se o usuário dessa língua. O aprendizado formal, por outro lado, remete a um ganho consciente desse *input* de língua, escolhido de maneira a

adequar-se exatamente ao nível de conhecimento linguístico no qual se encontra o aprendiz.

Para os defensores da teoria krasheniana, esse tipo de língua não é jamais efetivamente adquirida e não será armazenada na memória de longo prazo do indivíduo, servindo apenas para monitorar a quantidade de língua que já foi aprendido pelo aprendiz e que poderá ser usada em suas tentativas de comunicar-se.

Outra tentativa de explicar como se dá o processo de aprendizagem de uma segunda língua baseia-se na concepção universalista sobre a linguagem, que tinha como fundamento o fato de que a criança, ao adquirir sua língua materna segue um percurso linguístico altamente previsível na aquisição de certas estruturas de língua, como o uso de sentenças negativas e interrogativas e a aquisição de alguns morfemas gramaticais. Se tal fato é pertinente nas pesquisas de aquisição da língua materna, então não seria absurdo supor que o aprendizado de uma segunda língua deveria também passar por uma sequência natural de desenvolvimento, ou seja, todo aprendiz, independente de sua primeira língua, seguiria uma ordem fixa, na aprendizagem da gramática de uma língua estrangeira.

Os defensores dessa concepção universalista respaldam-se na teoria mentalista de Chomsky (1965), anteriormente discutida. Surge, assim, a hipótese da equivalência entre a língua materna, conhecida como hipótese $L2 = L1$, segundo a qual os processos de aprendizagem de uma língua estrangeira seriam muito semelhantes ao processo de aquisição da primeira língua dos indivíduos.

Por esse prisma, a tarefa de decifrar o código, que todo aprendiz de língua, seja ela materna ou estrangeira, deve enfrentar, é realizada por meio da aplicação de diversos mecanismos que têm sua origem nas características especiais e tipicamente humanas da faculdade da linguagem.

A esse respeito, destacamos algumas perspectivas acerca da aquisição de línguas estrangeiras que, ao longo das últimas décadas, têm justificado as mais variadas práticas para aprendizagem de uma segunda língua (L2).

2.3A aprendizagem de línguas estrangeiras após o “período crítico”

Sobre as questões relacionadas à aprendizagem de LE, entre os estudos iniciados a partir dos anos 1950, surge um termo que se denominou por “período

crítico”, fase em que alguns pesquisadores afirmam que adultos aprendizes de LE apresentam limitações no processo de aprendizagem de uma nova língua no que diz respeito a termos lexicais e gramaticais, tanto na língua falada quanto escrita (PIZZOLATO, 1995).

Tal ideia surge de autores que abordam a correlação entre os fatores biológicos e a aquisição de línguas. Como exemplo, podemos citar a concepção inatista de Chomsky em que o autor afirma que há um dispositivo de aquisição da linguagem – DAL (*LanguageAquisitionDevice*) no cérebro humano, e que atuaria com maior eficácia e plasticidade a partir dos 18 meses de idade e tendo seu fim aos 11 anos. Dessa forma, seria muito difícil a aquisição de línguas após essa idade (CHOMSKY, 1995).

Lenneberg (1967, p. 220-221) também justifica por meio de bases biológicas o “período crítico” da aquisição da linguagem, afirmando que após a puberdade, a capacidade de auto-organização e ajuste às demandas psicológicas do comportamento verbal declinam rapidamente. O cérebro comporta-se como se tivesse se fixado daquela maneira e as habilidades primárias e básicas não adquiridas até então geralmente permanecem deficientes até o fim da vida.

Ainda nesse raciocínio, para Seliger (1978) a perda da plasticidade cerebral acarreta uma aprendizagem mais enciclopédica após a adolescência. Outra hipótese que aprendizes de uma segunda língua (L2) que já passaram da adolescência teriam maior dificuldade no processo de aprendizagem vem de Selinker (1972). Conhecida por fossilização, nessa hipótese, o aprendiz tende a buscar parâmetros sintáticos, semânticos e fonológicos semelhantes entre a língua estrangeira e a língua materna. Assim, equívocos linguísticos podem ser internalizados e tornam-se permanentes entre os aprendizes de L2, mesmo entre aqueles que se encontram em níveis mais avançados de aprendizagem.

Seguindo esse pensamento, Meisel (1993) considera que a aprendizagem de LE, após a puberdade, não estaria relacionada à gramática universal, mas a um processo cognitivo, de aprendizagem de habilidades. Algo que justificaria as fossilizações e limitações gramaticais.

Pinker (1994) também considera que o sucesso completo de adultos em aprender uma segunda língua existe. No entanto, afirma que este é um processo raro e depende exclusivamente de talento por parte do aprendiz, principalmente em contextos de sala de aula.

Contrariando essas ideias, uma pesquisa realizada por Snow e Hoefnagel-Hole (1978) verificou que adolescentes, na faixa etária entre 12-15 anos, indivíduos que estariam fora do chamado período crítico de aquisição da linguagem, após um ano vivendo na Holanda, desenvolveram melhor os aspectos linguísticos do idioma holandês que crianças entre 3 e 4 anos expostos as mesmas condições. De modo que seria possível adquirir uma língua estrangeira após a puberdade, contradizendo a hipótese do período crítico.

Para Birdsong (1999) as diferenças biológicas entre crianças e aqueles que já passaram da adolescência não teriam tanta significância para a faculdade da linguagem. Aprendizes não nativos poderiam obter sucesso no processo de aquisição de uma segunda língua a ponto de obterem fluência próxima a de nativos, o que contesta a hipótese do chamado “período crítico”.

Também Krashen (1985) se opõe a hipótese do período crítico ao apresentar suas ideias da hipótese da aquisição-aprendizagem, afirmando que mesmo em uma idade adulta mais avançada é possível que pessoas aprendam uma língua estrangeira. Evidencia, ainda, que o processo de aprendizagem dessa nova língua não precisa ser perfeito ou que o aprendiz precise necessariamente alcançar um grau de proficiência igual ao de um falante nativo.

O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira depende ainda de diversos fatores externos que devem ser considerados, tais como a cultura de aprender que os alunos adquirem e levam consigo ao longo de toda sua experiência interpessoal, intelectual e social.

Nesse sentido, Brown (1994) realça que a questão da afetividade, no sentido de que características da personalidade podem ou não contribuir para que alguém tenha sucesso na aprendizagem de uma LE.

Também, para Vigotsky (2000), fatores internos são de grande importância para a análise da aprendizagem de línguas, evidenciando que aspectos externos contribuem para fatores internos do aprendiz, pois o desenvolvimento cognitivo dá-se pelo processo de internalização da interação social por meio de elementos culturais. Portanto, o sujeito é interativo, pois forma conhecimentos e se estabelece como ser social a partir de relações intra e interpessoais de um determinado grupo.

A partir do exposto, é importante pontuar que, neste trabalho, consideramos a existência do período crítico, visto que estamos tratando aqui de um processo de aprendizagem. A partir do momento em que defendemos a aquisição como processo

no qual a criança, por meio da exposição à língua, desenvolve a capacidade linguística, precisamos considerar a existência de um período crítico como forma, também, de diferenciar este do processo de aprendizagem.

A seguir discutiremos além de alguns desses aspectos, o conceito de crenças e suas relações com o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, foco do nosso trabalho.

2.4 Crenças e sua relação no processo de aprendizagem de língua estrangeira

Como membros de uma determinada sociedade, todos nós temos percepções sobre o que é linguagem, assim também como “receitas” sobre a melhor maneira de aprender línguas e sobre a nossa atuação em uma sala de aula. Essas percepções culturais podem afetar ou até mesmo inibir a receptividade do aprendiz de línguas quanto às técnicas e métodos de ensino trazidos pelo professor. Dessa maneira, quanto mais informados os professores estiverem sobre as crenças de seus alunos, maiores serão as chances de sucesso de qualquer intervenção que se queira fazer (KUMARAVADIVELU, 1991).

Segundo Coterall (1995), experiências anteriores de aprendizagem exercem um papel crucial tanto no desenvolvimento de crenças quanto na percepção que o aluno tem de si mesmo, determinando o seu nível de autoconfiança e seu consequente sucesso na aprendizagem. Dessa forma, surge a necessidade de melhor conhecer as crenças dos alunos e de ajudá-los a se conscientizarem sobre crenças que podem ser prejudiciais à sua aprendizagem.

Kern (1995) acredita que o maior conhecimento sobre noções pré-concebidas dos alunos sobre aprendizagem de língua estrangeira ajuda a prevenir os conflitos de expectativas que podem levar à frustração, ansiedade, falta de motivação e até mesmo ao término do estudo da LE.

Wenden(1986, p. 4) também reconhece a influência da experiência educacional anterior e define crenças como “opiniões de pessoas respeitáveis que influenciam a maneira de agir dos aprendizes de línguas”.

Segundo Barcelos (2006, p. 124), o interesse pelo estudo das crenças de professores e alunos a respeito da aprendizagem de línguas tem aumentado nos últimos anos, no entanto, esse ainda é um termo que apresenta dificuldade de se definir claramente. Na literatura, encontram-se termos como “conhecimento

metacognitivo” (WENDEN, 1986), “representações dos aprendizes” (HOLEC, 1987), “filosofia de aprendizagem de línguas” (ABRAHAN; VANN, 1987), “crenças” (WENDEN, 1986), “crenças culturais” (GARDNER, 1988), “cultura de aprender línguas” (ALMEIDA FILHO, 1998), entre outros, que de maneira ou de outra, todos usam para se referir ao que nós aqui chamaremos de crenças sobre aprendizagem de línguas.

Para Silva (2000), as crenças cobrem todo e qualquer tipo de assunto para os quais um indivíduo não dispõe de conhecimento certo, de modo que não tenha confiança o bastante para agir ou opinar, mas aceita como verdadeiros.

Completa esse conceito a visão de Vieira-Abrahão & Barcelos (2006) que afirmam que crenças são uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e 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.

Focando no ensino, Barcelos (2004, p. 136) ainda coloca que “as crenças podem atuar como lentes através das quais os alunos interpretam as novas informações recebidas durante sua formação”.

Pelo fato de se tratar de experiências e, principalmente da identidade do aprendiz, conforme Vieira-Abrahão & Barcelos (2006) evidenciam, faz-se necessário compreender o sistema de crenças pré-existentes dos indivíduos, bem como as implicações dessas crenças no processo de aprendizagem da nova língua estrangeira.

Sobre isso, Horwitz (1988) aponta que é de fundamental importância o papel do professor na identificação das crenças mantidas pelos alunos, sobretudo no que diz respeito à classificação entre as que são positivas para o processo de aprendizagem, e por isto precisam ser reforçadas, e as que precisam, de fato, ser desmistificadas por comprometer este processo. Para isto, ainda de acordo com a autora, a prática de ensino precisa ser reflexiva, de maneira que o docente repense sobre suas crenças e ações para que possa sensibilizar seus alunos a também refletirem a respeito do que pode ajudar ou bloquear o aprendizado de LE.

Barcelos (2004), concordando com Horwitz (1988), complementa afirmando que a investigação das crenças leva o professor a explicar por que ensina e como ensina, o que é fundamental para a formação docente. Sobre isto, Kudiess (2005, p.

43) acrescenta que “a forma de pensar do professor irá refletir nas suas atitudes e decisões na prática de ensino”, chamando a atenção para o fato de as crenças serem elementos determinantes na escolha das ações e das metodologias utilizadas em sala de aula. O que nos leva a falar em uma cultura de ensinar, baseada nestas crenças e valores, que impactam na forma de planejar, na tomada de decisões curriculares e de ensino.

Vale ressaltar que, na perspectiva de mudança dessas crenças, é imprescindível entender qual a profundidade delas na cultura dos indivíduos que as mantêm. Para isto, Rokeach (1968) e Pajares (1992) *apud* Barcelos (2007, p. 117) classificam:

As crenças se agrupam em crenças mais centrais e outras mais periféricas, sendo que as mais centrais são mais resistentes à mudança. As crenças centrais possuem quatro características: (a) são mais interconectadas com outras e, por esse motivo se comunicam mais entre si e, dessa forma, trazem mais consequências para outras crenças; (b) estão mais relacionadas com a identidade e com o ‘eu’ do indivíduo; (c) são compartilhadas com outros; e (d) derivam de nossa experiência direta (“ver para crer”). [...] Já as crenças periféricas podem se referir à crenças sobre gosto, por isto tem caráter arbitrário, não são tão centrais e estabelecem menos conexões.

Dessa forma, o aluno poderá ter papel ativo e autônomo do seu próprio aprendizado ao monitorar suas próprias crenças e refletir sobre elas, de modo que não haja bloqueio de sua aprendizagem, devido a alguma visão individual sobre um determinado modelo correto de aprender. Portanto, por meio da proposta de investigação das crenças de alunos ingressantes, teremos dados que poderão ter relevante contribuição não apenas para o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, mas também para cursos de formação de professores de línguas.

Conhecemos a seguir o perfil dos alunos e o contexto em que nossa pesquisa sobre crenças e suas influências na aprendizagem de língua inglesa foi desenvolvida.

3 METODOLOGIA

Este trabalho tem por objetivo identificar as crenças e expectativas mais relevantes sobre aprendizagem de língua inglesa de alunos do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG), com dupla formação em língua portuguesa e língua inglesa e suas respectivas literaturas, de período noturno, ingressantes no primeiro semestre letivo do ano de 2014 e do ano de 2018.

A Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG), vinculada à Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) foi a primeira extensão universitária instalada no país, por meio do programa de expansão do sistema federal de ensino superior. Com início das atividades letivas no segundo semestre de 2005, a unidade oferece hoje os cursos de Agronomia, Ciência da Computação, Engenharia de Alimentos, Licenciatura em Letras, Licenciatura em Pedagogia, Medicina Veterinária e Zootecnia, cuja escolha foi feita a partir do estudo da demanda regional, considerando que é função da universidade contribuir para o desenvolvimento de seu entorno (UAG/UFRPE, 2018²).

Em 2009, a UAG começou a ofertar o curso de Licenciatura em Letras – Português/ Inglês e respectivas literaturas, destinado a graduar professores para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Espera-se do licenciado no curso compreender os fatos da língua e das linguagens, a partir da investigação e análise de diferentes perspectivas teóricas, assim como sua aplicação na identificação e intervenção em problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem (UAG/UFRPE, 2018).

Para a investigação das crenças dos alunos-professores, esta se trata de uma pesquisa qualitativa. A escolha por este tipo de pesquisa se justifica pelo fato de que as crenças e expectativas não poderiam ser mensuradas ou observadas diretamente, mas sim inseridas, a partir do que os participantes afirmam e pretendem. Ainda Segundo Barcelos (2006), crenças são definidas como opiniões, as quais influenciam a prontidão dos alunos para a aprendizagem autônoma.

Essa pesquisa é de cunho comparativo entre os graduandos ingressantes no primeiro semestre de 2014 e os que ingressaram no primeiro semestre de 2018,

² Com base no site da UAG/UFRPE, disponível em: <http://ww3.uag.ufrpe.br/content/licenciatura-em-letras>. Acessado em: 07/05/2018.

para melhor compreender as crenças em diferentes períodos de tempo, tendo em vista que tal comparação poderá demonstrar mudanças significativas entre as crenças trazidas pelos novos ingressantes. Vale ressaltar que esta distância temporal marca exatamente o período em que o grupo pesquisado em 2014 já deve estar finalizando o curso, que compreende quatro anos de duração.

Os dados a serem apresentados e discutidos nesta pesquisa foram obtidos por meio de aplicação de questionário³, que foi semiaberto, criado por Consolo (2001), tendo sido adaptado a partir dos questionários QUALE (Questionário para Levantamento de Atitudes para com uma Língua Estrangeira) e CRESAL (Crenças sobre Aprendizagem de Línguas) em Félix (1999), em busca de melhor conhecer e compreender as crenças e expectativas dos futuros professores de língua inglesa. O questionário traz questões por meio das quais se pretendeu identificar as crenças de maior relevância entre os participantes.

Foram consultados 70 alunos, dos quais 40 correspondem aos ingressantes de 2014 (Grupo 1) e 30⁴ alunos que ingressaram em 2018 (Grupo 2). Os primeiros responderam ao questionário no segundo mês de aula do primeiro semestre do curso – abril de 2014. O segundo grupo respondeu em 2018, também em abril. Optamos por identificar as crenças dos ingressantes nestes cortes temporais para aferir se há alguma diferença significativa na forma de compreender o ensino e aprendizagem de língua inglesa dos ingressantes no curso de Letras no Agreste de Pernambuco, que ainda não construíram, por meio da academia, conhecimentos específicos e teóricos sobre o tema, no intervalo de quatro anos. E, caso haja, apontar alguns fatores que possam ser atribuídos a esta mudança ao longo do tempo.

Os resultados das respostas a estes questionários e as análises realizadas a partir deles seguem na seção seguinte.

³ A aplicação do questionário para os ingressantes em 2014 foi realizada pelo co-orientador Prof. Dr. Eduardo Barbuio. Já a coleta de dados com os ingressantes de 2018 foi realizada pelo autor do presente trabalho.

⁴ Tentamos obter o mesmo número de questionários respondidos em 2014, no entanto isto não foi possível. Nos dois dias em que o questionário ficou disponível para respostas, apenas 30 alunos do primeiro período de 2018 estavam disponíveis para responder.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados obtidos na primeira parte do questionário aplicado aos ingressantes do curso de Letras envolvem informações como nome, sexo, faixa etária, nacionalidade, língua materna, época de conclusão do ensino médio, tipo de escola em que realizou os estudos, conhecimento prévio da língua inglesa e formas de contato com esta língua.

Acerca do perfil dos alunos, observado a partir das respostas da primeira parte do questionário, é possível perceber algumas diferenças entre os grupos pesquisados.

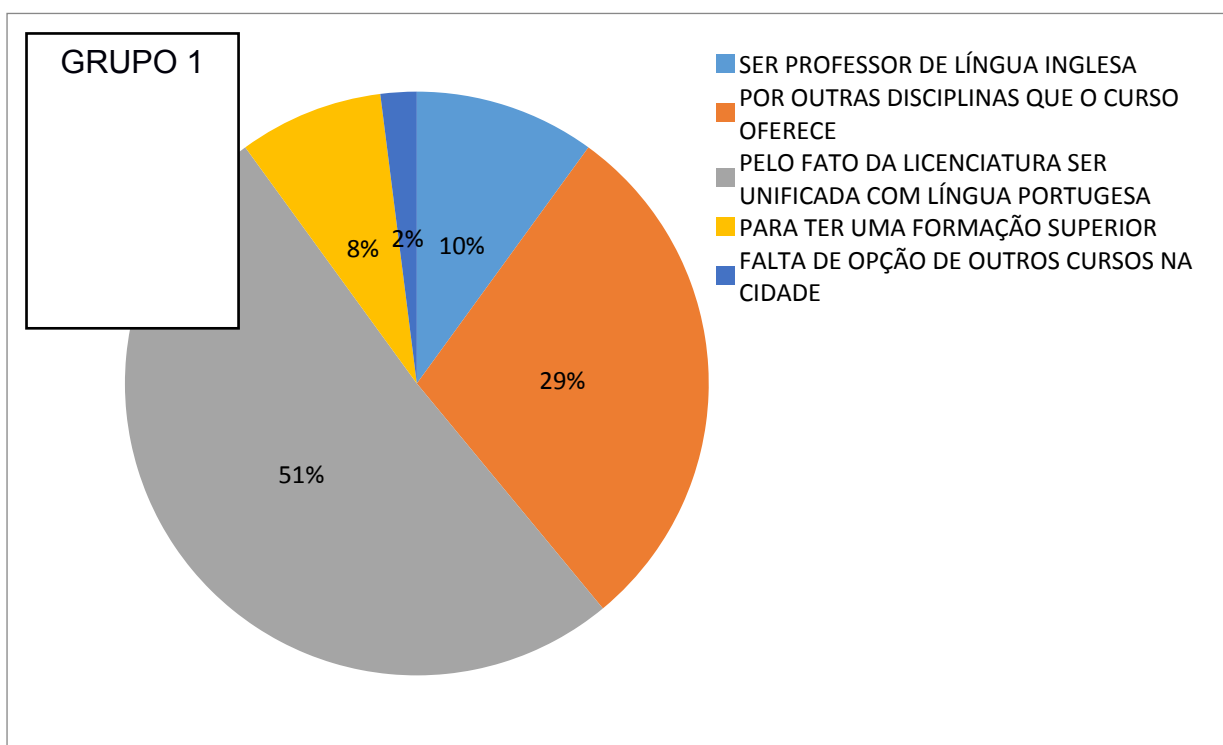
No Grupo 1, a maior parte é do sexo feminino, na faixa etária dos 17 aos 24 anos, todos brasileiros e falantes da língua portuguesa como materna. Quase todos concluíram o ensino médio nos últimos três anos, tendo 39 deles realizado os estudos em escolas públicas da região e apenas um em escola particular. Todos afirmaram já ter tido contato com a língua inglesa previamente, em sua maioria durante aulas no ensino médio e fundamental. Dois deles já estudaram em escolas de idiomas. Deste grupo, um aluno afirma ter viajado uma vez a um país anglófono para visitar um parente, tendo permanecido lá durante dois meses.

As respostas analisadas do Grupo 2, por sua vez, apontam que, embora haja um equilíbrio entre os sexos feminino e masculino, a maioria é de homens: 14 alunas e 16 alunos, diferente do grupo anterior. A média de idade é de 19 anos e o intervalo de faixa etária compreende alunos de 17 a 28 anos, maior que o Grupo 1.

O universo que compreende o *corpustambém* tem nacionalidade brasileira, cuja língua materna é o português. No que diz respeito à formação escolar, 66% dos respondentes concluíram o ensino médio nos últimos três anos, dos quais apenas quatro em escola privada, o que representa um aumento em relação a 2014. Sete alunos do Grupo 2 afirmaram não ter conhecimentos prévios sobre língua inglesa. Entre os 23 que declararam ter, todos apontaram a formação básica como forma de contato com a língua. Dentre eles, dois declararam ter estudado em escola de idiomas, um declarou ter aulas particulares e sete afirmaram ter tido vivência no exterior, dos quais seis são egressos de escola pública. Outro dado importante deste grupo é que 13 dos 30 alunos informaram ter contato com a língua inglesa de forma autônoma, chegando a adquirir conhecimentos sobre a língua a partir do autodidatismo.

Para melhor identificar algumas das crenças e expectativas dos 70 participantes da pesquisa, discutiremos as perguntas mais relevantes que constavam nos questionários, apresentando-as por meio de gráficos. O primeiro deles diz respeito aos fatores que motivaram a escolha pela licenciatura em língua inglesa.

Figura 1.1 - Qual motivo levou você a escolher a licenciatura em língua inglesa?



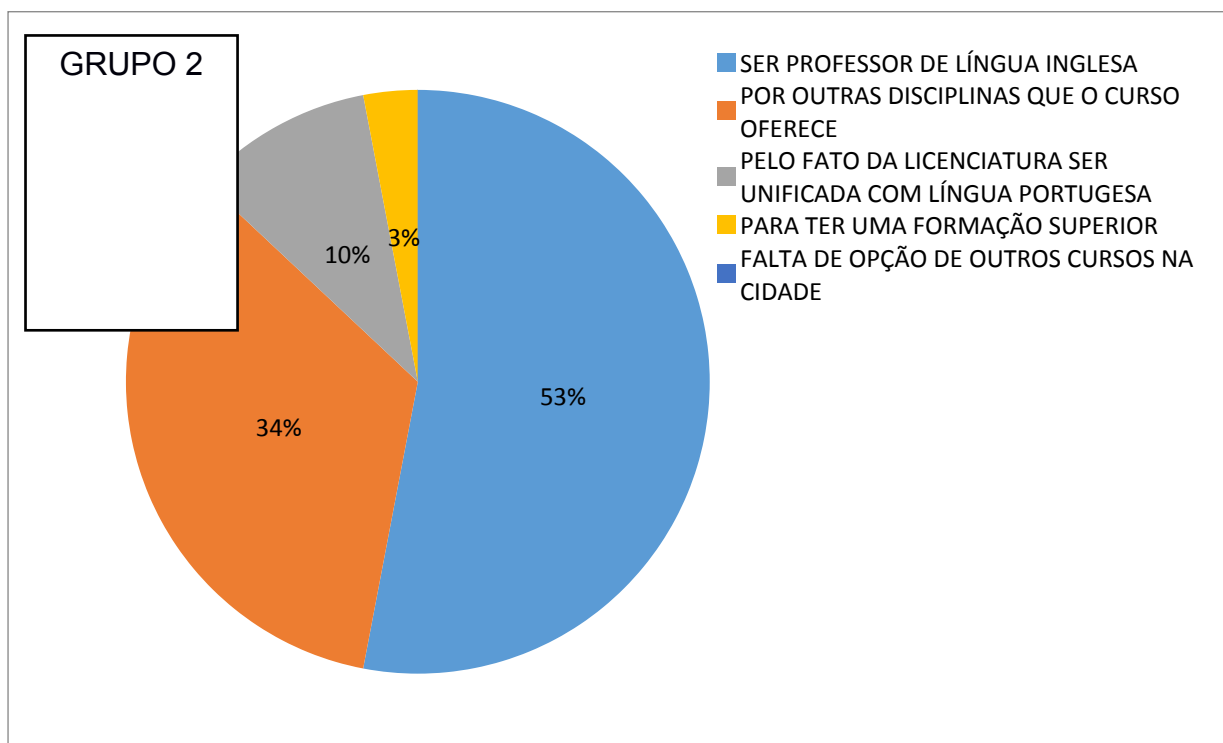
Quando perguntado aos alunos ingressantes em 2014 qual a principal razão pela escolha do curso com dupla habilitação em língua portuguesa e língua inglesa, nos deparamos com 80% de futuros professores que, embora estejam se graduando para exercer a função de docentes de ambos os idiomas, o fizeram devido ao interesse por disciplinas que não estão diretamente relacionadas à língua inglesa.

Considerando aqueles que fizeram a opção pelo curso para possuir apenas um diploma de ensino superior ou por não terem encontrado em sua cidade outra graduação pela qual se interessassem mais, temos apenas 10% da turma com o objetivo de trabalhar com língua estrangeira.

Entre as respostas obtidas nos questionários, uma crença percebida aqui é a de que a disciplina de língua inglesa, de modo geral, recebe pouca atenção nas escolas, e é vista por muitos como uma disciplina de menor importância, o que não

ofereceria, aos futuros professores, possibilidades de terem uma boa situação financeira ou condição de destaque no exercício da profissão.

Figura 1.2 - *Qual motivo levou você a escolher a licenciatura em língua inglesa?*



As respostas obtidas com aplicação do mesmo questionário em 2018 demonstram diferenças consideráveis com o grupo anterior, no que diz respeito ao motivo pelo qual os alunos escolheram a licenciatura em língua inglesa. Neste ano, 53% dos alunos ingressantes declararam ter escolhido o curso pelo interesse em se tornar professor de língua inglesa. Quando comparado com os 10% que deram a mesma resposta no Grupo 1, notamos que o perfil do ingressante mudou ao longo dos quatro últimos anos, dando um destaque ao interesse para as disciplinas voltadas a língua inglesa que não havia em 2014.

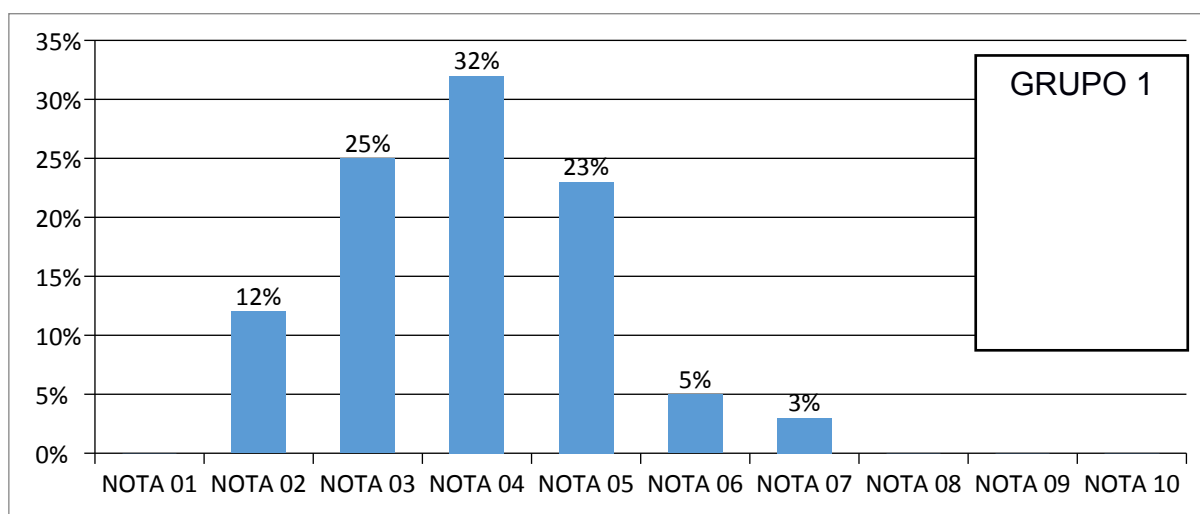
Se antes mais da metade dos ingressantes se submetiam à habilitação em língua inglesa por ela ser unificada com língua portuguesa, os dados atuais revelam uma diminuição do enfoque no ensino da língua materna, que hoje obtém apenas 10% da preferência dos respondentes. O interesse por outras disciplinas da grade curricular do curso não demonstrou grandes alterações com o tempo, como é possível perceber quando comparamos os 29% dos ingressantes de 2014 e 34% dos ingressantes de 2018 que declararam esta opção.

Um dado positivo com relação ao perfil de interesse dos novos ingressantes é a diminuição de alunos que estão cursando esta graduação por motivos aleatórios, que não relacionam afinidade pessoal com a profissão. Somados os alunos que iniciaram o curso em 2014 pela falta de opção de outras graduações na cidade com os que só pretendiam ter um curso superior, independente de qual fosse, tínhamos 10% dos respondentes. No quadro atual, apenas 3% visam exclusivamente a formação superior, enquanto nenhum aluno declarou estar no curso por falta de opção de outros na cidade. Isto demonstra que, neste corte temporal, os alunos do Grupo 2 estão chegando na universidade com maior afinidade pela profissão docente, independentemente da área a qual vão seguir durante a graduação, o que sugere uma predisposição maior em se dedicar ao curso.

A maioria destes alunos demonstra, a partir das respostas, uma crença de que o curso de licenciatura em língua inglesa pode aprimorar o conhecimento da língua e, principalmente, validar, do ponto de vista formal, atividades profissionais que alguns deles declararam já exercer, mesmo sem ter ainda a formação superior e a habilitação para tal. Diferente do Grupo 1, os ingressos de 2018 não registram insatisfação ou descrença com a docência em LE.

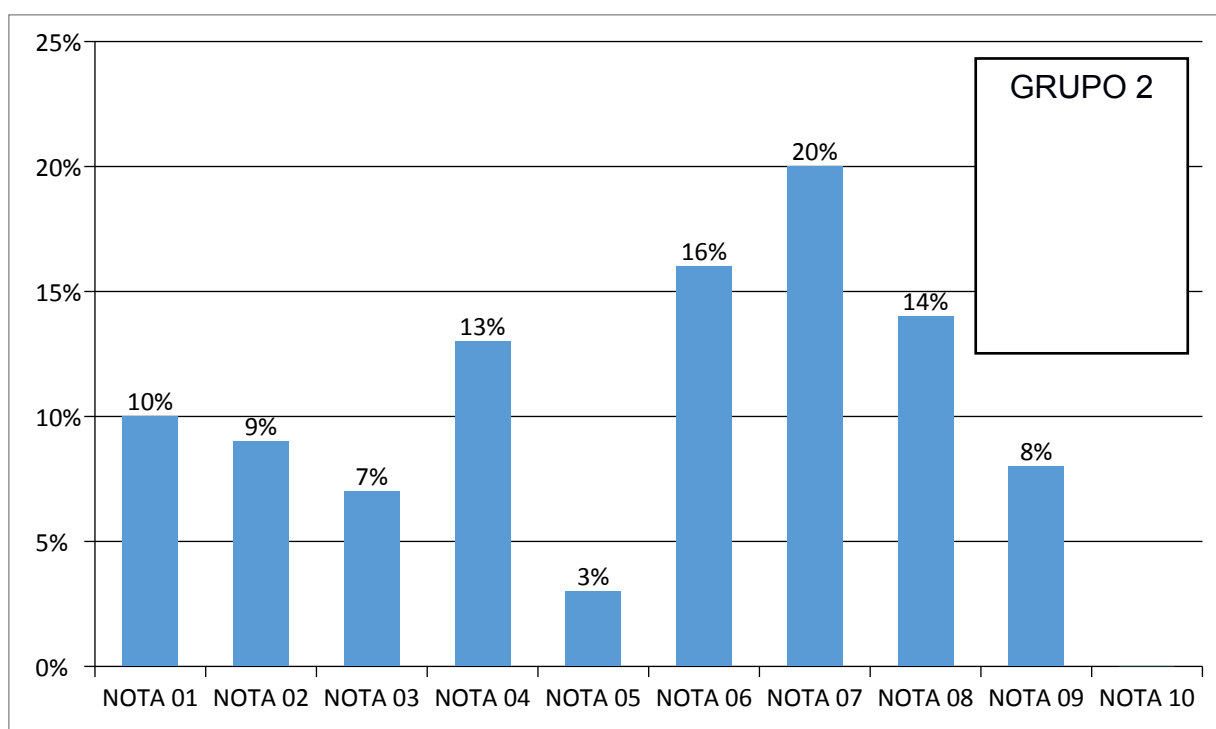
Um indício para explicar o aumento do número de alunos interessados em trabalhar com a língua inglesa nos últimos quatro anos e a mudança das crenças relacionadas ao curso pode ser a diferença do conhecimento prévio da língua que eles demonstram ter ao chegar na universidade, como é possível perceber com a análise da autoavaliação em proficiência do idioma indicada nos Gráficos 2.1 e 2.2.

Figura 2.1 - *Como você avalia sua proficiência em inglês?*



Com relação aautoavaliação no que diz respeito ao nível de proficiência, mais de 90% dos ingressantes de 2014 considera que possuem baixo nível de proficiência da língua inglesa, mesmo tendo afirmado que tiveram aulas desta língua ao longo de todo o ensino médio e fundamental, conforme foi possível aferir nas respostas ao item 6 do questionário aplicado. Percebemos aqui que a principal crença apresentada por meio das respostas é a de que não se aprende inglês na escola pública, visto que 39 dos 40 respondentes desse grupo pesquisado é egresso desta rede de ensino.

Figura 2.2 - *Como você avalia sua proficiência em inglês?*



Esta realidade muda de forma considerável em 2018. Analisando o grupo 2, percebemos uma distribuição maior na proficiência dos alunos. A maior diferença consiste no fato de 58% dos respondentes deste segundo grupo ter se autoavaliado com proficiência média ou alta da língua inglesa, número bastante superior ao grupo anterior. Dentre os que se declaram com boa proficiência, 14% atribuem a si nota 8 e 8% nota 9, enquanto em 2014 nenhum aluno declarou este nível de proficiência.

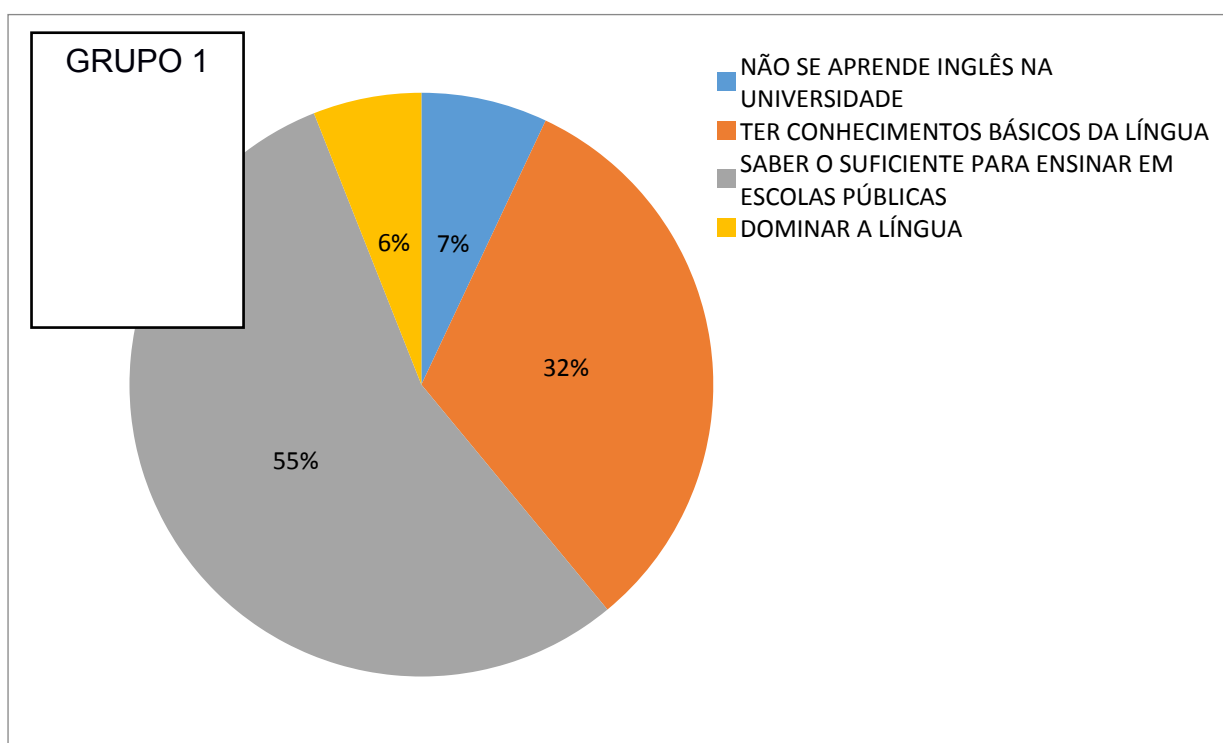
Quando comparamos o tipo de escola em que estes alunos concluíram o ensino médio, percebemos que não há diferenças entre as crenças sobre ensino de

língua inglesa na educação básica entre os advindos de escola pública com os egressos da escola privada. No Grupo 2, os 13% de alunos que concluíram na rede particular de ensino estão entre os que declaram média ou alta proficiência em inglês, no entanto nem todos citam terem obtido conhecimentos sobre a língua inglesa no ensino fundamental e no ensino médio. Além disso, todos apontam outras oportunidades como responsáveis pelo que conhecem da língua, seja escola de idioma, autodidatismo ou até mesmo vivência no exterior.

Quando observamos os alunos egressos de escola pública, notamos que 42% deles declaram proficiência a partir de 6. Destes, mais de 50% nem citam ter obtido conhecimentos da língua na educação básica. Entre os que citam, todos atribuem a aprendizagem a fatores semelhantes aos de escola privada. Um dado que chama a atenção é que 20% do universo do Grupo 2 é advindo de escola pública e tem vivência no exterior, o que ajudou a aprimorar o uso da língua. Isto revela uma mudança positiva do ponto de vista da formação em língua estrangeira que os alunos da rede pública de ensino estão demonstrando ao longo do tempo.

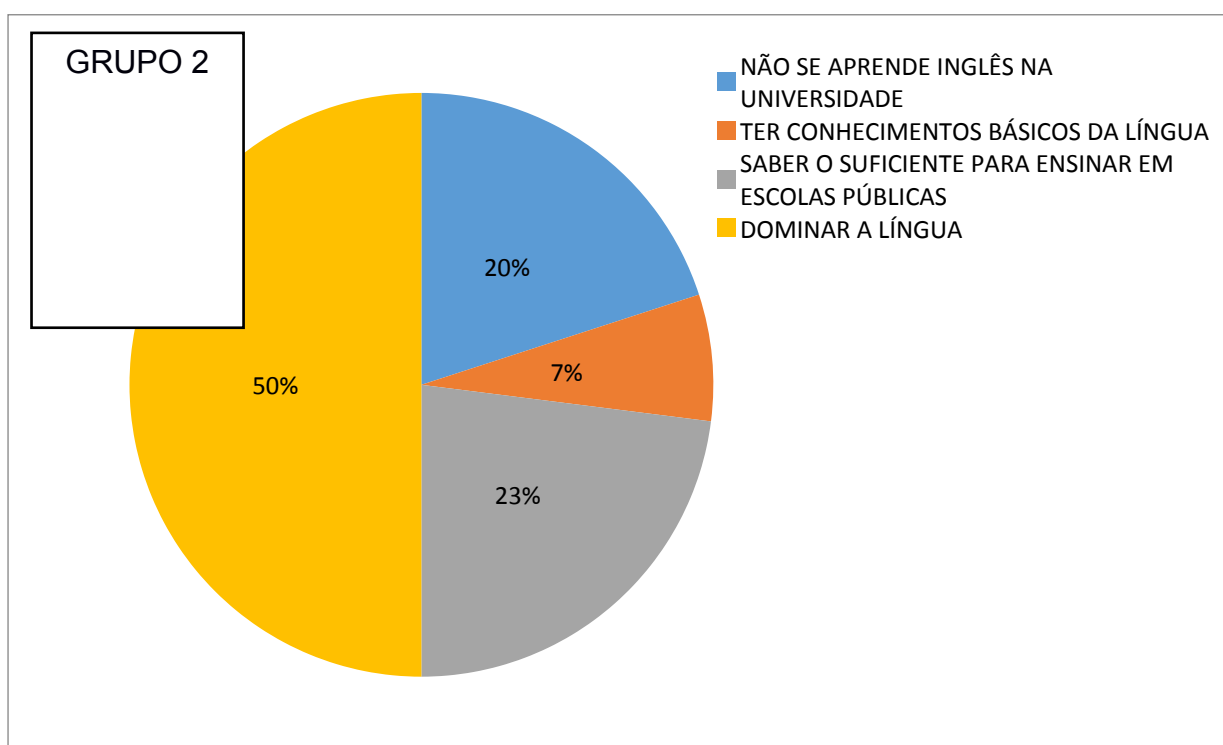
Ainda com estas oportunidades de ter experiências em outros países (que os alunos não especificam no questionário se foi por recursos próprios ou a partir de programa gratuito oferecido nas escolas da rede estadual de ensino), a crença de que a educação básica não oferece conhecimentos consistentes sobre a língua inglesa ainda permanece semelhante a de 2014.

Figura 3.1 - *Quais as suas expectativas em relação ao aprendizado de inglês na graduação?*



Acerca das expectativas com relação ao aprendizado da língua inglesa na graduação, apenas 6% dos ingressantes de 2014 consideram que terão domínio da língua inglesa até o final do curso. Mais da metade afirma que pretende ter apenas conhecimentos básicos de estruturas da língua para atuarem como professores em escolas públicas, reafirmando a crença de que a escola pública é um local onde não é possível aprender a língua inglesa por esta não ser tratada com a relevância necessária. Outras respostas deste grupo apontam para as crenças de que, na universidade, aprende-se apenas conhecimentos básicos da língua e que, para se conseguir grande nível de proficiência do idioma, é necessário recorrer a escolas particulares específicas de ensino de língua inglesa ou viver em países onde inglês é falado como primeira língua.

Figura 3.2 - *Quais as suas expectativas em relação ao aprendizado de inglês na graduação?*



O Grupo 2, por sua vez, revela expectativas consideravelmente distintas ao grupo anterior. O percentual de alunos que esperam aprender o básico da língua cai de 32% em 2014 para 7% em 2018. O percentual dos que têm a expectativa de aprender o suficiente pra ensinar em escolas públicas também cai de 55% na primeira pesquisa para 23% dos alunos atuais. No entanto, ainda permanece um

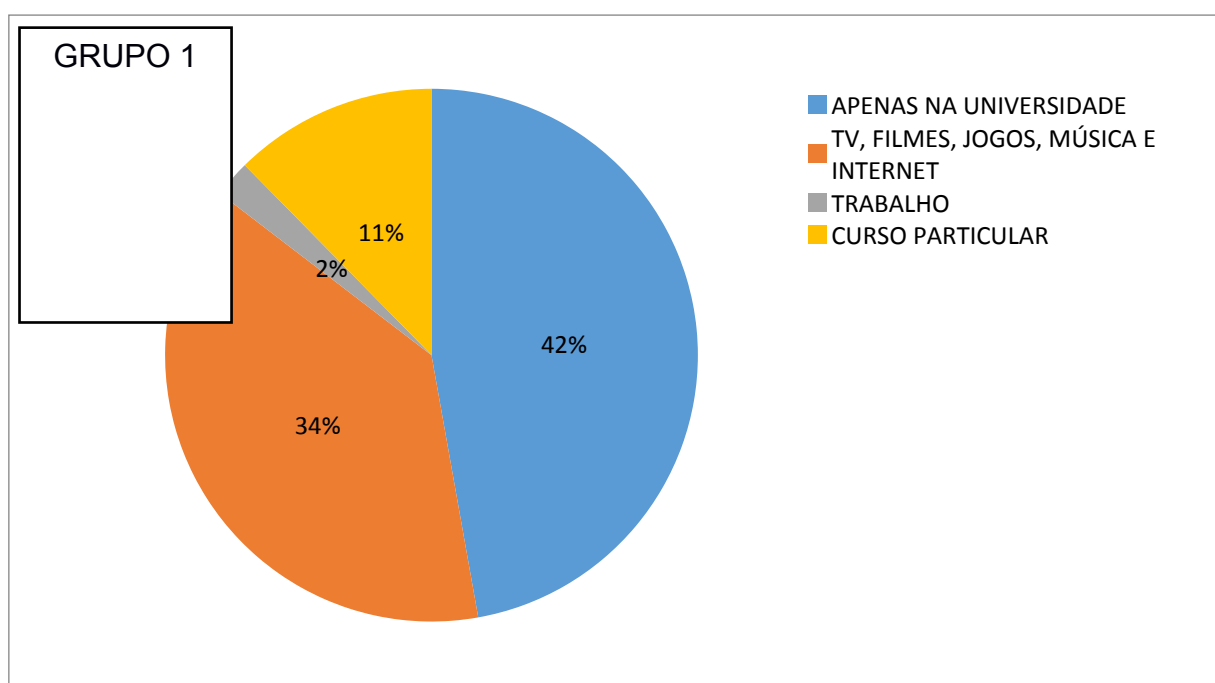
número alto, que revela a permanência da crença de que a escola pública demanda do professor um domínio menor da língua e, por causa e/ou consequência, não prepara os estudantes da educação básica para utilização do idioma.

Se, de um lado, aumenta o percentual de alunos que creem não ser possível aprender a língua inglesa na universidade, de 7% em 2014 para 20% em 2018, do outro o percentual de alunos que esperam dominar a língua ao final do curso sobe de 6% para 50% nestes cortes temporais. O que, aparentemente é uma contradição, pode ser explicado pelo maior número de alunos que já entraram no curso dominando parcial ou satisfatoriamente o idioma, conforme é possível perceber na análise feita a partir dos gráficos anteriores.

Neste caso, os alunos esperam sair do curso dominando o idioma, mas não necessariamente atribuem esse conhecimento às aulas da graduação. Isto demonstra que a maior parte dos alunos do Grupo 2 não apresenta dependência da educação formal para aprendizado da língua inglesa.

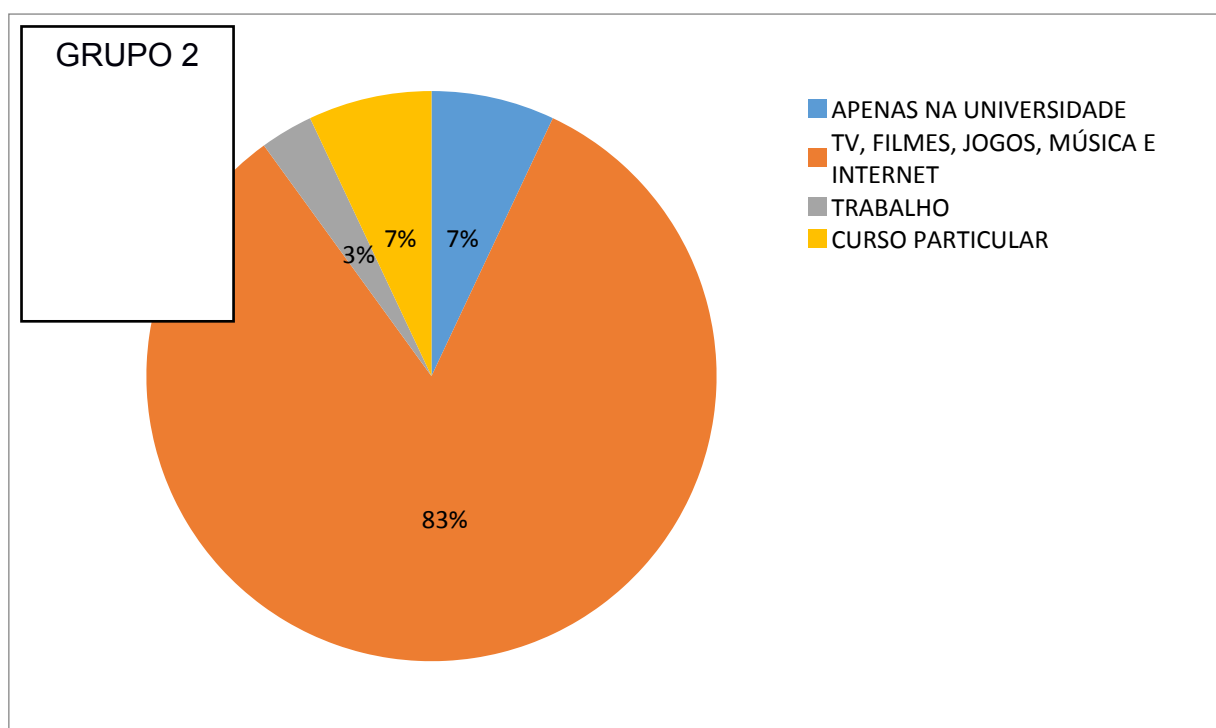
Eles estão cercados por estímulos midiáticos que possibilitam o contato com a língua inglesa e creem ser essa a principal forma de aprender o idioma, quadro diferente do grupo que ingressou no curso em 2014. Isto é corroborado a partir da análise dos gráficos a seguir, que tratam sobre as formas de contato com a língua fora da universidade.

Figura4.1 – *Você tem algum contato com a língua inglesa fora da sala de aula?*



Quando perguntados de seu contato com a língua inglesa fora do contexto de aula, mais de 40% dos ingressantes em 2014 afirmaram não ter forma alguma de contato com o idioma que pretendem aprender. A crença mais recorrente percebida neste grupo foi a de que o professor é um “transmissor do conhecimento” e único responsável pelo aprendizado dos alunos. Muitos nem consideram a importância do contato cotidiano com o idioma que estão aprendendo na universidade. Acreditam que o que podem aprender do idioma será exclusivamente por meio do contato com os conhecimentos “transmitidos” pelo professor nas poucas aulas semanais na universidade.

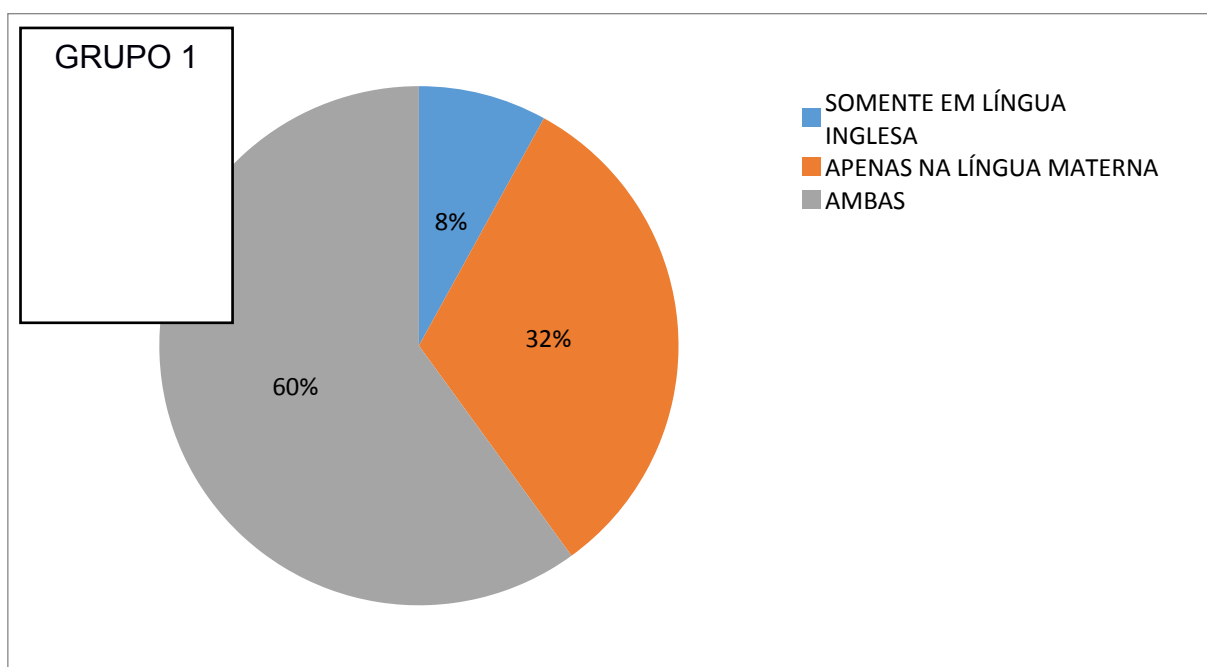
Figura 4.2 – *Você tem algum contato com a língua inglesa fora da sala de aula?*



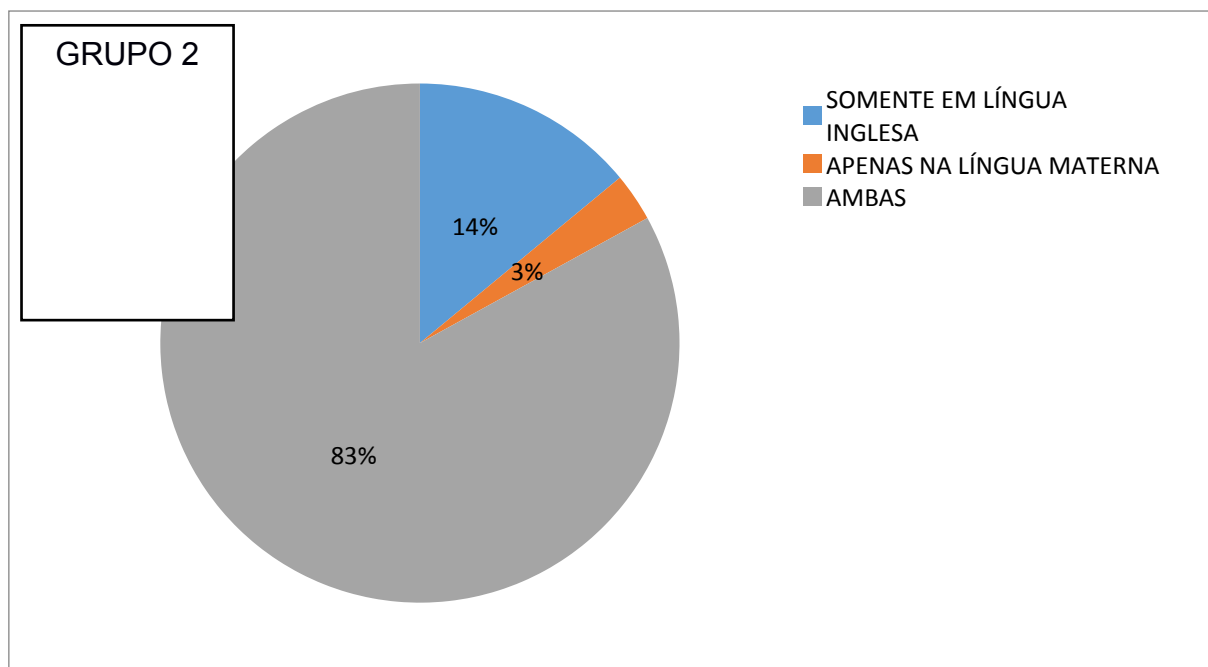
Já o Grupo 2 aponta para a TV, os filmes, jogos, música e internet como as principais formas de contato da língua fora da universidade, representando 83% das respostas obtidas na pesquisa. Eles representam os mesmos alunos que responderam ter uma proficiência média ou alta em língua inglesa e que não atribuíram este conhecimento à educação básica, o que demonstra a crença de que as diferentes experiências midiáticas, aliadas ao autodidatismo, são formas eficientes de aprender outras línguas.

Dos demais, 3% têm contato com a língua por meio do trabalho, 7% faz curso particular de idioma e apenas 7% tem na universidade a única forma de contato com a língua. Quando comparado com os 42% de alunos que responderam esta última opção na pesquisa em 2014, percebemos mais claramente que os alunos vêm, ao longo do tempo, tendo mais contato com a língua além do que é trabalhado nas aulas da graduação. Entre esses 7% de alunos que só tem contato com a língua inglesa na universidade, a média de proficiência declarada por eles é 3. Eles acreditam que desenvolver as habilidades de escuta e compreensão do idioma são as principais dificuldades que enfrentarão na aprendizagem de inglês na universidade, aliadas a falta de uma base no idioma. Outra crença revelada por este subgrupo é a de que o mais importante para um professor de inglês aprender na graduação são os aspectos formais da língua.

Figura5.1 - Na sua opinião, como o professor de língua inglesa deve dar aulas?



Quando questionados sobre qual a língua ideal a ser usada em sala de aula pelo professor de língua inglesa, menos de 10% dos alunos que ingressaram em 2014 afirmaram que as aulas deveriam ser ministradas na língua-alvo. Alguns consideram ser muito complicado aprender uma língua estrangeira sem que esta não seja, primeiramente, explicada aos aprendizes em sua língua materna.

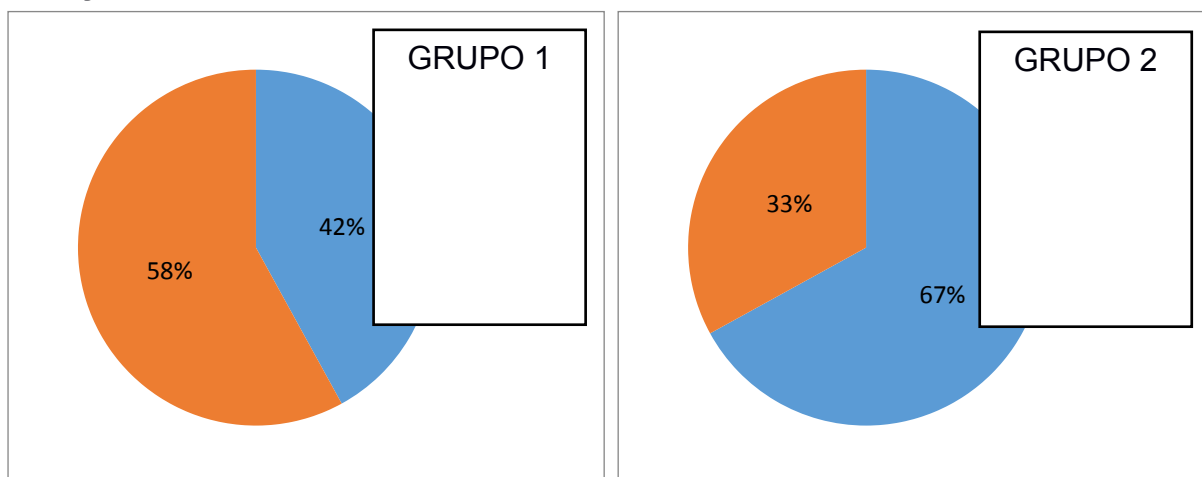
Gráfico 5.2 - *Na sua opinião, como o professor de língua inglesa deve dar aulas?*

O Grupo 2 mantém a maioria de respostas na opção “ambas”, considerando que o ensino de língua inglesa necessita do subsídio da língua materna para estabelecer relações de sentidos. Esta resposta corresponde a 83% da opinião dos alunos. O perfil dos que responderam esta opção é bastante variado, englobando alunos que declaram proficiências em língua inglesa baixas, médias e altas, assim como autoavaliações distintas com relação à qualidade da comunicação em língua inglesa na sala de aula. Comparando os gráficos dos dois grupos, percebemos que o Grupo 2 praticamente não crê que a língua inglesa possa ser ensinada por meio, exclusivamente, da língua materna, contrariando os 32% que declararam esta crença em 2014.

O percentual de alunos que crê que a língua inglesa deve ser ensinada apenas com a utilização da língua-alvo quase dobra de 2014 para 2018. Eles declararam ter média de proficiência alta em língua inglesa, não acreditam ser possível aprender inglês na universidade e a única previsão de dificuldade que foi apontada nos questionários com relação à aprendizagem de inglês foi Literatura Inglesa. Eles afirmam, também, ter ótima comunicação em língua inglesa na sala de aula.

Relacionada à questão de qual idioma o professor deve usar para ensinar língua inglesa aos seus alunos, temos a problemática representada no gráfico a seguir.

Figura 06 - *É aceitável que um aprendiz adivinhe o significado de uma palavra na língua estrangeira que está aprendendo ao invés de aprendê-la por meio da tradução?*



Os gráficos acima reforçam a crença apresentada pelos alunos que iniciaram o curso em 2014 de que é muito difícil aprender uma língua estrangeira tendo aulas ou contato exclusivo com a língua que se pretende aprender.

Alguns apontam que, para se saber o que algo quer dizer em uma língua estrangeira, primeiro é necessário ter essa noção em sua língua materna, ou teriam sua aprendizagem prejudicada por poder haver confusão entre os significados das palavras. De acordo com considerações de alguns alunos do Grupo 1, uma língua estrangeira é vista como um conjunto de palavras desconhecidas e a aprendizagem desta língua se dá por meio de decorar listas de palavras e conhecer estruturas gramaticais.

Ainda na opinião deste grupo de alunos, o dicionário ajuda não só a traduzir, mas também a falar a língua, mesmo que a transcrição fonética não seja oferecida. A segunda conclusão é que os alunos veem a língua inglesa como mais um componente do currículo, associada ao ambiente de sala de aula. Para eles, aprende-se inglês da mesma maneira que aprendem outras disciplinas: lendo livros, escrevendo palavras, estudando com afinco e, muitas vezes, de forma individual.

O Grupo 2, por outro lado, demonstra novamente mais autonomia e independência na aprendizagem de língua inglesa. Para a maioria (67%), é aceitável

que o aprendiz adivinhe o significado da palavra sem que já o saiba por meio da tradução. Diferente do Grupo 1, eles não acreditam que o aprendizado se dá quando as palavras e expressões são decoradas em listas, mas que o contato com o idioma de forma prática, por meio das diversas mídias, é uma maneira de facilitar, ou até mesmo viabilizar, a aprendizagem da língua.

A semelhança de crenças entre os dois grupos é com relação à valorização dos aspectos formais. O Grupo 2, assim com o Grupo 1, marca fortemente a importância de aprender as estruturas gramaticais como um dos principais elementos para considerar que o domínio da língua inglesa está satisfatório.

A partir da análise dos dados acima discutidos, percebemos que o perfil do estudante ingresso no curso de Licenciatura em Letras da UAG/UFRPE mudou de forma considerável ao longo dos últimos quatro anos. Neste corte temporal, que corresponde exatamente ao período em que um aluno, de forma regular, conclua o curso, as principais diferenças dizem respeito ao conhecimento prévio em língua inglesa que os novos ingressos trazem; à relação deste conhecimento com a formação extra curricular e com o perceptível aumento da exposição aos meios de comunicação e mídias digitais globalizadas; à consequência disto na autoavaliação de proficiência no idioma; e às expectativas com relação ao curso de graduação ao qual estão se submetendo, conforme apresentados nas análises dos gráficos acima.

Isto impacta diretamente em como estes alunos passam a ver a forma que podem aprender e ensinar a língua inglesa, cuja perspectiva atual é apontada pelos dados da pesquisa como mais interativa e presente no cotidiano dos aprendizes e futuros professores.

Os dados revelam que o curso de dupla formação está, em 2018, sensivelmente mais procurado por alunos que têm interesse em trabalhar com a língua inglesa, cuja facilidade e/ou oportunidade de aprender o idioma antes do ingresso no ensino superior é percebido como um dos principais fatores de estímulo para a procura do curso, realidade perceptivelmente distinta da observada entre os ingressos de 2014.

A análise desses dados converge com as teorias levantadas nesta pesquisa a respeito das noções de crenças e suas perspectivas de mudanças. A defesa de Horwitz (1988) sobre a prática de ensino necessitar de ter caráter reflexivo, levando o professor a rever suas crenças e ações para, assim, sensibilizar seus alunos a

também fazerem o mesmo, fica exemplificada na realidade encontrada por meio dos dados apresentados.

Por fim, a mudança de crenças percebida no corte temporal da pesquisa remete ao que Rokeach (1968) e Pajares (1992) *apud* Barcelos (2007, p. 117) traziam quando classificavam as crenças quanto a sua profundidade na cultura dos indivíduos, demonstrando o quão fundamental é o papel ativo e autônomo do aluno no processo de aprendizagem de uma segunda língua, na identificação e na resignificação de crenças que impactam neste percurso formativo.

5 CONCLUSÃO

Voltaremos agora às duas perguntas que orientaram nossa pesquisa para tecermos nossas considerações: 1) Quais crenças mais comuns alunos ingressantes do curso de Letras carregam consigo no que diz respeito aos processos de aprendizagem da língua inglesa? e 2) O que os alunos (futuros professores) esperam sobre a aprendizagem da língua inglesa na universidade?

Por meio da análise dos questionários, examinando as respostas dos alunos às questões semi-abertas, foi evidenciado que as crenças mais recorrentes foram as seguintes: a) a língua inglesa era tida como uma disciplina de menor importância no contexto escolar brasileiro, concepção mudada com o passar do tempo; b) não se aprende inglês na educação básica e, mesmo na universidade, é muito difícil aprender esta língua; c) para se ter uma boa proficiência em língua inglesa, é preciso estudar em escolas específicas deste idioma, ter contato com a língua por meio de recursos midiáticos; d) só se aprende inglês realmente vivendo em um país onde esta língua seja falada; e) o professor era considerado no grupo pesquisado em 2014 como “transmissor do conhecimento” e responsável pela aprendizagem do aluno, enquanto o grupo de 2018 demonstrar a crença de que o aprendiz tem autonomia e condições de desenvolver e/ou complementar a aprendizagem de uma segunda língua; f) é muito difícil aprender uma segunda língua tendo contato exclusivo com essa língua, sem antes saber o significado do conteúdo a ser aprendido em sua língua materna.

Com relação ao perfil e expectativas, observa-se que um número considerável de futuros professores ingressantes em 2014 escolheu a graduação em Licenciatura em Letras com dupla formação não por se identificarem com o curso, mas pelo fato de desejarem possuir um diploma de nível superior, por se interessarem pelas disciplinas relacionadas à língua portuguesa ou por não terem outras opções de graduação em sua região. Já entre os ingressos de 2018, o interesse pela área de língua inglesa do curso de dupla habilitação cresce significativamente, caindo o número de alunos que realizaram a opção pelo curso de forma aleatória e indicando que o interesse pelas disciplinas relacionadas à área no curso será consideravelmente maior que os ingressos anteriores.

Antes, a maioria considerava a proficiência em língua inglesa baixa e poucos acreditavam que teriam um bom domínio do idioma até o fim do curso. No grupo

pesquisado em 2018, a maioria passa a declarar proficiência acima de 6 no idioma e tem a expectativa de concluir o curso dominando a língua, ainda que este domínio não esteja diretamente associado ao curso de graduação. Em 2014, poucos pretendiam ser professores de língua inglesa, e entre os que tinham este desejo, um número considerável pretendia ter domínio suficiente para ensinar conteúdos básicos em escolas públicas, local esse que consideravam poder atuar com pouco conhecimento da língua, pois lá língua estrangeira não se ensinava nem aprendia.

Entre os ingressos de 2018, a descrença no ensino e aprendizagem na educação básica permanece, mas como o número de alunos ingressos de escola particular aumentou, também foi possível verificar que esta concepção não é exclusivamente projetada sobre a escola pública. Neste segundo grupo, o desejo de ser professor de língua inglesa é muito maior que há quatro anos, revelando uma mudança na expectativa dos ingressos com relação ao curso e à atuação profissional.

Acreditamos que a provável origem destas crenças esteja ligada a vivências dos alunos enquanto aprendizes em seus anos de ensino fundamental e médio na educação básica. Possivelmente, o contexto social da região em que estão inseridos e a cultura de pessoas que os acompanharam no processo de aprendizagem de língua inglesa também têm forte relevância na construção destas crenças.

Por fim, consideramos que a maioria das crenças apresentadas são empecilhos no processo de aprendizagem da língua inglesa. Além de não favorecerem uma boa aprendizagem, elas são mantidas como resultado da influência de experiências anteriores de aprendizagem de línguas.

Do que pôde ser observado com relação às posturas que os discentes que ingressaram em 2014 tinham como adequadas para o aprendizado de línguas, os futuros professores apenas realizavam as atividades ligadas às aulas, isto é, comparecendo a elas, respondendo exercícios, fazendo cópias e esperando muito do professor, como se esse fosse o grande responsável por seu aprendizado. Poucos se mostravam preocupados com seu papel autônomo no processo de aprendizagem da língua estrangeira.

Por sua vez, o grupo pesquisado em 2018 demonstra menos dependência dos espaços formais de educação e atenua a participação do professor na aprendizagem de língua inglesa. A maioria participa das atividades pedagógicas propostas pela disciplina de língua inglesa oferecida no curso, mas não tem esta

como principal forma de aprender. Citam contato com TV, filmes, músicas e internet como possibilidades de ter contato diário e constante com a língua através destes meios que estão, a todo o momento, à disposição.

Algumas crenças levantadas neste trabalho também estão encontradas entre alunos de outros cursos de Letras pelo Brasil, como é visto em pesquisas de Barcelos (1995), Rolim (1988), Silva (2005), dentre outros.

Esta pesquisa é inédita entre alunos do agreste pernambucano, o que mostra nossa contribuição para o estudo sobre aprendizagem de língua inglesa por futuros professores de LE nessa região e também para com outros cursos de Licenciaturas em Letras. Como sugestão para futuras pesquisas sobre o assunto, acreditamos que as crenças apresentadas por ingressos do curso de Letras com dupla habilitação possam ser comparadas com aquelas que eles mesmos demonstram ao final da graduação, como forma de investigar a contribuição que a academia traz para a desconstrução e/ou fortalecimento das crenças que atrapalham e/ou potencializam o aprendizado desta segunda língua.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.
- _____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 2ed. Campinas: Pontes, 1998.
- BARCELOS, A. M. F. **Understanding Teachers' and Student's language learning beliefs in experience: a Deweyan approach**. Tese de Doutorado, The University of Alabama, Alabama, USA, 2000.
- _____. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da Arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 72-92, 2001.
- _____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p.123-156, 2004.
- _____. ABRAHÃO, M. H. V. (Org.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. São Paulo: Pontes, 2006.
- _____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, Viçosa, v. 7, n. 2, 2007.
- BIRDSONG, D. **Second language acquisition and critical period hypothesis**. Mahwah NJ: Laurence Erlbaum Associates, 1999.
- BROCHADO, Sonia Maria Dechandt. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista.
- BROW, H. D. Personality Factors. *In: Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994, p. 134 a 161.
- CHOMSKY, Noam. The formal nature of language. *In: Language and mind*. 3 ed. Cambridge: University Press, 2006. p, 102-142. (Texto original publicado em 1965).

COTERALL, S. **Readinnes for autonomy**: investigating learner beliefs. *System*, v. 23, n. 2, p. 195-205.

DIMENSTEIN, G. Professor nova zero. **Portal Aprendiz**, 2009. Disponível em: <<http://aprendiz.uol.com.br/contentsodrokekoj/.mmp>> Acesso em: 10/04/14.

FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. *In*: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, p. 93-110, 1999.

G1, **Brasil cai 15 posições e é “rebaixado” em ranking de proficiência em inglês**. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/10/brasil-cai-15-posicoes-e-e-rebaixado-em-ranking-de-proficiencia-em-ingles.html?fb_aggregation_id=288381481237582>. Acesso em: 10/06/2014.

HORWITZ, E. K. Surveying students' beliefs about language learning. *In*: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.). **Learner strategies in language learning**, London: Prentice Hall International, 1988. p. 110-129.

KERN, R. G. Student's and Teachers' beliefs about language learning. **Foreign Language Annals**. v. 28, n. 1, p. 71-92, 1995.

KRASHEN, S. D.; LONG, M. A. & SCARCELLA, R. **Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition in TESOL Quarterly**, v. 13, n. 4, 1979, p. 573-582.

_____. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. Language-learning tasks: teacher Intention and learner interpretation. **ELT Journal**. v. 45, n. , p. 98-107, 1991.

KUDIESS, E. As crenças e o sistema de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistema, origens e mudanças. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 39-96, 2005

LARANJEIRA, J. L. **Bem-vindos às aulas, professores nota zero**. Educa blog. Disponível em: <<http://landeira-educablog.blogspot.com.br/2009/02/bem-vindos-as-aulas-professores-nota.html>>. Acesso em: 10/04/2014.

LENNEBERG, E. **Biological foundations of Language**. New York, Wiley, 1967.

MEISEL, J. Simultaneous first language acquisition: a window on early grammatical developments. *In: D. E. L. T. A.* vol. 9, p. 353-385, 1993.

SELIGER, H. Implications of a multiple critical period hypothesis for second language. *In: RITCHIE, W. Second language acquisition research*. New York: Academic Press, 1978, p. 11-19.

SELINKER, L. Interlanguage. *In: International review of applied linguistics*. v. 10, p. 209-231, 1972.

SNOW, C. E. e HOEFNAGEL, H. M. Age Differences in Second Language Acquisition. *In: Hatch Second Language Acquisition: A Book of Readings*. Rowley: Newbury House.

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and education research: cleaning up a messy construct. **Review of education research**. v. 62, n. 23, p. 307-332, 1992.

PINKER, S. **The language instinct**. Boston, MIT Press, 1994.

PIZZOLATTO, C. E. **Característica da Construção do Processo de Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês) com Adultos da Terceira Idade**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 1995.

ROLIM, A. C. O. **A Cultura de avaliar de professores de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 1998.

SILVA, L. M. **Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formando de Letras: um estudo de caso**. Belo Horizonte. Faculdade de Letras UFMG. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras), 2000.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças dos alunos ingressantes de Letras (inglês)**. Campinas: Unicamp. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), 2005.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. **Contexturas**, v. 5, p. 152-160, 2000.

_____. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org,) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, p. 29-50. 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. **ELT.Journal**, v. 40, n.1, p. 3-12, 1986.

ANEXO**CONSIDERAÇÕES SOBRE CRENÇAS DE GRADUANDOS EM LETRAS ACERCA
DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA****Aluno pesquisador: Felipe de Luna Berto**

Prezado aluno,

Este questionário é parte integrante de uma pesquisa que visa investigar o processo de aprendizagem em Língua Inglesa em curso de Licenciatura em Letras. Suas opiniões serão avaliadas sigilosamente e serão preservadas as identidades dos participantes.

Por favor, responda as perguntas abaixo. Sua contribuição será extremamente importante para esta pesquisa.

1. Sua idade: _____
2. Sua Língua Materna: _____
3. Sexo: ☐ F ☐ M
4. Conclui o Ensino Médio ☐ nos últimos 3 anos ☐ há mais de 3 anos
5. Concluiu o Ensino Médio ☐ em escola pública ☐ em escola particular
6. Você possuía conhecimentos de língua inglesa antes de ingressar no curso de Letras?

☐ Sim ☐ Não

Em caso afirmativo, como você aprendeu a língua inglesa anteriormente?

(Assinale a(s) alternativa(s) que se apliquem ao seu caso):

- 6.1 Escola de Ensino Fundamental ☐
- 6.2 Escola de Ensino Médio ☐
- 6.3 Universidade ☐
- 6.4 Escola de Língua ☐
- 6.5 Aulas Particulares ☐
- 6.6 Vivência no exterior ☐
- 6.7 Outras maneiras ☐
7. Você tem algum contato com a Língua Inglesa fora da sala de aula?
Especifique:
☐ apenas na universidade ☐ TV, filmes, jogos e música ☐ internet ☐ trabalho

- ☐ curso particular de idiomas
8. Qual motivo levou você a escolher a licenciatura em língua inglesa?
- ☐ ser professor de inglês ☐ por outras disciplinas que o curso oferece
- ☐ a licenciatura é unificada a língua portuguesa ☐ para ter formação superior
- ☐ falta de opção de outros cursos na cidade
9. Como você avalia sua proficiência em inglês? (em uma escala de 0 a 10)
- _____
10. Você tem algum contato com a língua inglesa fora da sala de aula? Qual?
11. Quais as suas expectativas em relação ao aprendizado de inglês na graduação?
- ☐ não se aprende inglês na universidade
- ☐ ter conhecimentos básicos da língua
- ☐ saber o suficiente para ensinar em escolas públicas
- ☐ dominar a língua
12. Quais as dificuldades que você prevê encontrar na aprendizagem de inglês na universidade?
13. Na sua opinião, o professor de língua inglesa deve dar aulas:
- ☐ somente em língua inglesa ☐ apenas na língua materna ☐ ambas
14. *É aceitável que um aprendiz adivinhe o significado de uma palavra na língua estrangeira que está aprendendo ao invés de aprendê-la por meio da tradução?*
- ☐ sim ☐ não
15. O que é mais importante para um professor de língua inglesa aprender na faculdade?
- _____
- _____
16. Como você avalia a sua comunicação em língua inglesa na sala de aula?
- _____
17. Em sua opinião, um bom professor de língua estrangeira precisa de recursos audiovisuais para construir um programa eficaz de ensino?
- _____