



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
CAMPUS AVANÇADO DE PAU DOS FERROS – CAPF
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS – DLE
CURSO LETRAS LÍNGUA INGLESA**

MARIA MONALISA DA SILVA

**CRENÇAS DE ALUNOS EGRESSOS ACERCA DO ENSINO E DA
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA**

PAU DOS FERROS, RN

2024

MARIA MONALISA DA SILVA

**CRENÇAS DE ALUNOS EGRESSOS ACERCA DO ENSINO E DA
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA**

Monografia apresentada ao Departamento de Letras Estrangeiras – DLE, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Avançado de Pau dos Ferros – CAPF, como pré-requisito para a obtenção do título de graduado em Letras, habilitação em Língua Inglesa.

Orientadora: Prof^a. Ma. Joseane de Souza Oliveira

PAU DOS FERROS, RN

2024

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

**S586c Silva, Maria Monalisa da
CRENÇAS DE ALUNOS EGRESSOS ACERCA
DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA INGLESA EM
UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA. / Maria Monalisa da
Silva. - Pau dos Ferros - RN, 2024.
42p.**

**Orientador(a): Profa. M^a. Joseane de Souza Oliveira.
Monografia (Graduação em Letras (Habilitação em
Língua Inglesa e suas respectivas
Literaturas)). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.**

**1. Ensino e aprendizagem. 2. Língua Inglesa. 3.
Crenças. 4. Alunos egressos. I. Oliveira, Joseane de Souza.
II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III.
Título.**

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

MARIA MONALISA DA SILVA

**CRENÇAS DE ALUNOS EGRESSOS ACERCA DO ENSINO E DA
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA**

Monografia apresentada ao Departamento de Letras Estrangeiras – DLE, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus* Avançado de Pau dos Ferros – CAPF, como pré-requisito para a obtenção do título de graduado em Letras, habilitação em Língua Inglesa.

Aprovado em Pau dos Ferros/RN, em: 03 de dezembro de 2024.

Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente
 JOSEANE DE SOUZA OLIVEIRA
Data: 09/12/2024 17:06:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Ma. Joseane de Souza Oliveira (Orientadora)

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

**Marcos Nonato de
Oliveira**

Assinado de forma digital por
Marcos Nonato de Oliveira
Dados: 2024.12.10 10:01:15 -03'00'

Prof^o. Dr. Marcos Nonato de Oliveira

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Documento assinado digitalmente
 BRUNO CORIOLANO DE ALMEIDA COSTA
Data: 10/12/2024 10:39:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^o. Dr. Bruno Coriolano de Almeida Costa

Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA

AGRADECIMENTOS

Ao chegar no fim dessa longa e difícil caminhada acadêmica, me fez refletir sobre os desafios intensos que tive que enfrentar, onde duvidei da minha capacidade de alcançar esse objetivo. Passei por momentos em que desistir foi o pensamento mais frequente, onde enfrentei inseguranças e que nesse percurso, cheguei a trancar o curso, sem saber se realmente iria conseguir concluí-lo. Morar em outro município longe da universidade acrescentou ainda mais os obstáculos, onde exigia muita resiliência e força para lidar com a distância e os desafios diários.

Agradeço primeiramente a Deus, a minha família, aos meus amigos e ao meu namorado, que sempre acreditaram em meu potencial, quando eu mesma cheguei a duvidar, vocês foram meu alicerce e motivação, mostrando que por mais difícil que essa jornada fosse, eu não estava sozinha.

A minha orientadora, Joseane de Souza Oliveira, dedico uma gratidão especial. Ela é o exemplo de docente que almejo me tornar. Sua dedicação e excelência como educadora foram uma inspiração para mim, e sua orientação cuidadosa e comprometida foi essencial para que eu pudesse realizar este trabalho. Joseane é um verdadeiro espelho de admiração.

A Deus, que me sustentou durante toda essa minha jornada, em cada dificuldade, ele sempre esteve presente ao meu lado, mostrando o quanto sou capaz de vencer tudo aquilo que por alguns momentos eu duvidei, renovando minhas forças, minha fé, sem permitir que jamais desista desse sonho que é meu e dele!

Deixo aqui um versículo que me guiou e me guia até hoje diante de todos os processos os quais se passam em minha vida, mostrando que todo processo é válido para se viver o propósito de Deus. *“Ainda que a minha mente e o meu corpo enfraqueçam, Deus é a minha força, ele é tudo o que sempre preciso”* (Salmos 73:26).

A todos que se fizeram presentes nessa trajetória, meus mais sinceros agradecimentos!

RESUMO

Este estudo examina as crenças ligadas ao processo de ensino e aprendizagem no curso de Letras-Inglês, investigando de que maneira essas percepções afetam a formação de futuros educadores. Este trabalho teve como objetivo investigar as crenças de alunos egressos do curso de Letras - Inglês de uma Universidade pública no interior do Rio Grande do Norte. Visa também identificar as principais crenças de ensino e aprendizagem; refletir sobre as possíveis origens dessas crenças; propor sugestões que possam contribuir com a formação de professores de Língua Inglesa. Para embasar esse estudo teórico, temos como principais autores Barcelos (2001;2004;2006), Almeida Filho (1993), Leffa (1999) e Pajares (1992), que embasam as discussões sobre crenças, ensino de línguas e processo de aprendizagem. Foi feita uma coleta de dados por meio de um questionário elaborado no *Google Forms*, contendo 6 perguntas abertas que permitiam aos participantes expressarem suas crenças sobre ensino e aprendizagem da língua inglesa. As crenças dos participantes revelam suas expectativas em relação ao curso de Licenciatura em Letras-Inglês. Os dados indicam a necessidade de aprimorar e expandir as disciplinas de línguas nos cursos de formação de professores, promovendo maior contato com a língua inglesa em sala de aula.

Palavras chaves: Ensino e aprendizagem; Língua Inglesa; Crenças; Alunos egressos.

ABSTRACT

This study examines beliefs related to the teaching and learning process in the English Language undergraduate program, exploring how these perceptions influence the training of future educators. The research aims to investigate the beliefs of graduate students from the English Language program at a public university in the interior of Rio Grande do Norte. It also seeks to identify key teaching and learning beliefs, reflect on the possible origins of these beliefs, and propose suggestions to improve the training of English Language teachers. The theoretical foundation is based on authors such as Barcelos (2001, 2004, 2006), Almeida Filho (1993), Leffa (1999), and Pajares (1992), who discuss beliefs, language teaching, and learning processes. Data were collected through a Google Forms questionnaire consisting of six open-ended questions, allowing participants to express their beliefs about English language teaching and learning. The findings reveal the participants' expectations regarding the English Language teacher education program. The data highlight the need to enhance and expand language-related disciplines in teacher training programs, fostering greater exposure to the English language in the classroom.

Keywords: Teaching and learning; English Language; Beliefs; Graduates.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

L1 – Primeira língua

L2 – Segunda língua

LE – Língua Estrangeira

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	10
2.1 Breve histórico sobre o ensino de língua inglesa	11
2.2 O ensino de língua inglesa no contexto brasileiro	17
3 CRENÇAS E AGLOMERADOS DE CRENÇAS	21
3.1 Definição de crenças	22
3.2 Possíveis influências das crenças no ensino de línguas	26
4 METODOLOGIA	29
4.1 Caracterização da pesquisa	29
4.2 Procedimentos de coleta de dados	30
4.3 Procedimentos de análise de dados	31
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	32
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS	38

1 INTRODUÇÃO

É recorrente o crescente número de estudos sobre crenças em relação ao ensino e aprendizagem de línguas, tanto no Brasil quanto no exterior, conforme aponta Silva (2007). O interesse por este tema emergiu da percepção da relevância das crenças dos alunos egressos no contexto de sua formação acadêmica. Isso porque essas crenças não só impactam diretamente as práticas pedagógicas, mas também moldam suas atitudes e expectativas em relação ao aprendizado de uma língua estrangeira. Contudo, é essencial problematizar como essas crenças, muitas vezes formadas a partir de experiências anteriores, podem reforçar visões limitadas ou ideais desatualizados sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo investigar as crenças de alunos egressos do curso de Letras - Inglês de uma Universidade pública no interior do Rio Grande do Norte. Como objetivos específicos, apontamos: a) identificar as principais crenças de ensino e aprendizagem; b) refletir sobre as possíveis origens dessas crenças; c) propor sugestões que possam contribuir com a formação de professores de Língua Inglesa.

Isto posto, a questão central que norteia este estudo é: Quais são as principais crenças que os alunos egressos possuem acerca do ensino e da aprendizagem de Língua Inglesa na Universidade? Nessa direção, Almeida Filho (1993), aponta que “o professor que não reflete sobre suas próprias crenças e práticas pedagógicas corre o risco de reproduzir modelos inadequados para o contexto em que atua, sem perceber como isso afeta negativamente seus alunos”.

A justificativa para este estudo se fundamenta na importância de compreender as crenças dos egressos do curso de Letras Língua Inglesa. A pesquisa busca identificar como essas crenças, moldadas por suas experiências acadêmicas, pessoais e culturais, influenciam suas visões sobre o ensino e a aprendizagem de línguas. Além disso, analisa se essas crenças impactam suas práticas pedagógicas e o modo como conduzem o ensino de inglês nos diferentes contextos educacionais onde atuam.

O presente trabalho encontra-se dividido nas seções de ensino de língua inglesa, com as subseções onde aborda o breve histórico e o ensino de língua inglesa no contexto brasileiro, na seção de crenças e aglomerados de crenças onde se

encontram as subseções onde vai pontuar as definições de crenças e possíveis influências das crenças no ensino de línguas, que seguirá com a metodologia, análise e discussão de resultados e por fim considerações finais.

2. ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Linguagem é um sistema de comunicação que transmite informações constantes. Esse sistema é dinâmico e está em constante movimento e evolução conforme a sociedade. A linguagem também reflete sobre as crenças e valores que os indivíduos utilizam. Segundo Celce-Murcia (2007), 'a linguagem é um sistema de comunicação profundamente ligado aos contextos culturais e sociais nos quais é utilizada.

Em relação ao ensino e aprendizagem de línguas, o estudo de uma língua estrangeira (L2) não se limita apenas a ela mesma, pois é necessário incluir a língua materna (L1), pois é de suma importância ter a L1 presente para o desenvolvimento de uma segunda língua. Leffa (2012) aponta que no passado, a língua materna foi usada como uma ferramenta útil na aprendizagem de uma segunda língua, fornecendo ajuda cognitiva e de comparação que torna mais fácil entender estruturas e conceitos.

Em abordagens e métodos mais restritivos, a utilização da língua materna foi frequentemente considerada um impedimento para a aprendizagem de outro idioma. Por essa razão, recomendava-se evitar seu uso para não comprometer o processo de aquisição do novo idioma. Contudo, estudos recentes indicam que o emprego planejado e orientado da língua materna, com propósitos específicos, pode, na verdade, favorecer o aprendizado. Isso ocorre porque o estudante é capaz de utilizar conhecimentos previamente adquiridos para construir novas compreensões.

De acordo com Ellis (2008), "o impacto da língua materna pode variar entre positivo e negativo, a depender de sua aplicação no contexto educacional, sendo crucial reconhecer sua relevância para um ensino de idiomas mais eficaz e situado." Frequentemente, a barreira na comunicação verbal se origina da ideia equivocada de que é imprescindível falar de forma perfeita. Isso está longe de ser uma verdade. É

importante seguir uma norma linguística sem ficar obcecado com minuciosidades, pois essa preocupação excessiva pode prejudicar bastante o avanço da fluência em inglês.

Contudo, é importante que os professores incentivem seus alunos a praticarem o idioma de forma natural e constante, focando na comunicação prática em vez de buscar uma perfeição inalcançável. A valorização do esforço e progresso dos alunos, independentemente de pequenas imperfeições, é essencial para criar um ambiente de aprendizado mais encorajador e menos intimidante. Além disso, é necessário que os professores se atualizem e participem de comunidades de prática e desenvolvimento profissional contínuo, para que possam aprimorar suas próprias habilidades e métodos de ensino.

Dessa forma, é de suma importância que os professores, baseando-se em suas experiências, identifiquem o método de ensino (ou abordagem) mais adequado(a) para a sua realidade específica. Uma abordagem que pode ser considerada eficaz por alguns docentes pode não se mostrar igualmente eficiente para outros. Portanto, é crucial que os professores avaliem e adaptem suas abordagens pedagógicas levando em conta o contexto particular em que atuam. Cada ambiente educacional possui características únicas que influenciam diretamente a eficácia dos métodos de ensino. Fatores como o perfil dos alunos, os recursos disponíveis, a infraestrutura da instituição e as expectativas da comunidade escolar devem ser considerados na escolha do método de ensino.

Além disso, a flexibilidade e a disposição para ajustar e experimentar diferentes estratégias são essenciais para a prática docente. Se houvesse um aumento no número de aulas de língua inglesa no currículo, se as aulas fossem prolongadas e se a quantidade de alunos por turma fosse reduzida, isso criaria um ambiente mais propício para o ensino dessa língua tão relevante em um mundo cada vez mais globalizado.

Ao manter em mente a realidade específica na qual trabalham, os professores podem desenvolver abordagens mais personalizadas e efetivas, promovendo uma aprendizagem mais significativa e alinhada às necessidades de seus alunos. Essa capacidade de adaptação e reflexão contínua sobre a prática educativa é fundamental para a evolução e o sucesso nos processos de ensino e de aprendizagem.

2.1 Breve histórico sobre o ensino de língua inglesa

No período colonial, a educação no Brasil era influenciada pelos estudos das línguas clássicas como o grego e do latim, principalmente antes e depois da expulsão dos jesuítas por ordem do Marquês de Pombal em 1759. Essas disciplinas clássicas eram as principais no currículo escolar, com outras matérias como o vernáculo, história e geografia sendo frequentemente ensinadas através de textos em latim e grego como aponta Franca (1952). A presença das línguas clássicas indicava o enfoque nas humanidades como fundamentais para a formação no modelo educacional europeu daquela época (Saviani,2008).

A transformação desse panorama se deu de forma progressiva. Com a vinda da Família Real para o Brasil em 1808 e a fundação do Colégio Pedro II em 1837, as estruturas educacionais passaram por mudanças significativas, influenciando a transformação do currículo. A reforma de 1855 foi um ponto crucial ao permitir a inclusão das línguas modernas no currículo secundário, equiparando seu status ao das línguas clássicas. Contudo, mesmo com essas transformações, o ensino de línguas modernas no Brasil durante o período imperial ainda se deparava com desafios significativos, incluindo a ausência de uma abordagem pedagógica coerente e questões administrativas que afetam a qualidade do ensino conforme aponta Leffa (1999).

Em 1837 foi fundado o Colégio Pedro II na cidade do Rio de Janeiro, onde teve um papel de grande importância na implementação de línguas modernas. Na grade curricular estava incluso o ensino de língua inglesa e língua francesa, o latim e o grego. Nesse período, a língua francesa era considerada uma “língua universal”, já que era obrigatória para se entrar em cursos superiores (Leffa, 1999).

Segundo Leffa (1999) “A metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução e análise gramatical”. O autor destaca as limitações e abordagens tradicionais no ensino de línguas. Esses métodos embora tenham algum tipo de eficácia para se desenvolver algumas habilidades como a leitura e os aspectos gramaticais, tinha grande falha em preparar os alunos para o uso prático e comunicativo, essa prática, derivada de um modelo focado na

memorização de regras e vocabulário, que não proporciona o desenvolvimento das habilidades de fala e escuta, essenciais para o uso das línguas vivas em contextos cotidianos.

Em 1889, após a Proclamação da República, devido às reformas educacionais de ensino promovidas pelo Ministro de educação Benjamim Constant¹. (Nisker, 1996). Com base nos princípios do positivismo, uma filosofia que acreditava que a educação prática poderia reduzir os conflitos sociais. Um dos objetivos dessa reforma era fazer com que o ensino deixasse de ser apenas uma preparação básica e passasse a formar alunos para ingressar em cursos superiores. Além disso, buscava-se substituir o foco em disciplinas literárias por um maior destaque às ciências.

Dessa forma, as línguas inglesa, alemã e italiana foram removidos da lista de disciplinas obrigatórias. Assim como a pesquisa nas literaturas estrangeiras. Em 1892, depois da saída do ministro, se tornou obrigatório novamente estudar línguas vivas. Em 1898 junto ao ministro Amaro Cavalcanti destacou que disciplinas humanísticas como a filosofia, o latim e o grego foram adquiridas com enorme relevância. Com a nova reforma, passam a ser ingressas na grade.

O Colégio Pedro II situado na cidade do Rio de Janeiro começou a exercer uma influência significativa no ensino de línguas vivas no Brasil, introduzindo uma abordagem inovadora que integrava as habilidades de escrita, leitura e fala, rompendo com os métodos tradicionais que priorizam apenas a gramática e a tradução. Esse modelo foi um avanço no campo da educação linguística, contribuindo para uma formação mais completa dos alunos. Um marco importante para o ensino do inglês no país ocorreu em 1930, durante o governo de Getúlio Vargas². Naquele período, as pressões políticas provocadas pela Segunda Guerra Mundial aumentaram a necessidade de fortalecer relações internacionais, o que fez do inglês uma língua estratégica para a diplomacia, o comércio e a educação.

¹ Benjamin Constant Botelho de Magalhães (1836–1891) foi um militar, professor e político brasileiro, conhecido por seu papel na Proclamação da República em 1889 e por suas contribuições às reformas educacionais no Brasil.

² Getúlio Vargas (1882–1954) foi um político brasileiro que governou o país de 1930 a 1945 e de 1951 a 1954, sendo responsável por profundas reformas sociais e econômicas, além de liderar o regime do Estado Novo.

Com a queda da Inglaterra no mercado global, o capital americano começou a expandir seu poder econômico no Brasil, dominando o comércio exterior e investimentos produtivos. Esse cenário marcou o início da influência dos Estados Unidos no país. Em 1931, durante o governo de Getúlio Vargas, a reforma educacional conduzida por Francisco de Campos³ trouxe mudanças significativas no ensino de línguas estrangeiras. Segundo o autor, “soerguer a educação de segundo grau do caos e do descrédito em que fora mergulhada” (Chagas 1957, p. 88).

Um dos primeiros pioneiros a introduzir o método em sala de aula foi o Colégio D. Pedro II, foi então que na década de 30, começaram a surgir cursos livres de inglês no Brasil, que ofereciam aulas fora da escola pública. E assim nasceu oficialmente no Rio de Janeiro a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa em 1994. Logo após, em São Paulo surgiu o primeiro instituto binacional com apoio do consulado norte – americano. O Instituto Universitário Brasil – Estados Unidos, que passou a se chamar de União Cultural Brasil – Estados Unidos.

Com a reforma de Capanema 1942, liderada pelo ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema durante a Era Vargas, o ensino foi dividido em dois segmentos: ginásio com duração de quatro anos e o segundo com duas ramificações: clássico e científico, que durava três anos. O Clássico priorizava o estudo das línguas clássicas e modernas, enquanto o último priorizava o estudo das ciências.

Em 20 de dezembro de 1961, a lei de Diretrizes e Bases (LDB), cria o Conselho Federal de Educação “constituído por 24 membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação”. No artigo 35, parágrafo 1º. define que “Para o Conselho Federal da Educação é responsável por mostrar, para todos os sistemas educacionais secundário, até cinco disciplinas obrigatórias, com os tribunais responsáveis a educação pública completa seu número e mostra caráter opcional que pode ser adotado pelas empresas de ensino”.

Assim, a decisão sobre o ensino de língua estrangeira fica sob responsabilidade de conselhos estaduais de educação, o latim continuou com

³ Francisco de Campos (1891–1968) foi um jurista e político brasileiro, conhecido por ser o principal autor da Constituição de 1937, que instituiu o Estado Novo de Getúlio Vargas.

algumas exceções, e foi retirada do currículo, o latim teve sua carga horária diminuída e o inglês permaneceu sem grandes alterações.

Em seguida, veio a lei de 1961, que é o marco de começo e fim das línguas estrangeiras, mesmo sendo surgido após o lançamento do primeiro satélite artificial russo, que gerou um impacto muito grande na educação americana, com a expansão do ensino de línguas estrangeiras por todos os países. A LDB de 60, diminuiu o ensino de línguas de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema. Assim aponta Diniz (2008) "A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 representou um retrocesso no ensino de línguas estrangeiras, reduzindo significativamente a carga horária e a importância desse ensino nas escolas, em comparação com a Reforma Capanema de 1947".

No ano de 1971, foi publicada a lei 5.692, 11 de agosto de 1971. O ensino passa a ser reduzido de 12 para 11 anos, no qual introduziu o 1º grau com 8 anos de duração e o segundo com 3 anos. Conforme o Conselho Federal de Educação, a formação e habilitação profissional tiveram grande ênfase nesse período. No artigo 4º, parágrafo 3º, destaca-se que "Além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações e afins".

Com a diminuição de um ano na grade escolar e a necessidade de introduzir a habilitação profissional, foi feita a redução de carga horária nas aulas e disciplinas de línguas estrangeiras assim várias escolas optaram por excluir a disciplina de língua estrangeira. No ensino fundamental e no ensino médio, só ofereciam uma hora por semana, por vezes, por apenas um ano, muitos alunos, especialmente do ensino supletivo, concluíram o ensino fundamental e médio sem terem sido expostos a qualquer língua estrangeira. Chagas (1957) aponta uma crítica sobre o ensino neste período da república é bastante dura: "Se antes não se estudavam os idiomas considerados facultativos, a esta altura já não se aprendem nem mesmo os obrigatórios, simplesmente porque ao anacronismo dos métodos se aliava a quase-certeza das aprovações gratuitas (p. 89)"

Segundo Leffa (1999) aponta que, após 25 anos da LDB anterior, é publicada a nova LDB (Lei nº 9.394). Onde o ensino do primeiro e segundo graus passa a ser substituído pelo Ensino Fundamental e Médio, A base nacional comum foi mantida, "em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia

e da clientela” (Art. 26). permitindo maior flexibilidade e adequação aos contextos específicos de cada comunidade escolar.

Em relação ao ensino médio, a lei estabelece que será introduzido uma língua estrangeira moderna obrigatória: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira Moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (Art. 26, § 5o).

No ensino médio também a língua estrangeira se torna uma disciplina obrigatória, escolhida a instituição escolar. Após a implementação da nova LDB, diversos documentos legais foram divulgados, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) em Linguagens e Códigos. Também está em andamento a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os PCNs possuem metas abrangentes e são fundamentados no conceito de transversalidade, indicando a necessidade de incluir o ensino de idiomas estrangeiros em questões como interação escola-jovens, diversidade cultural, movimentos sociais, violência, drogas, discriminação, educação ambiental, segurança, sexualidade, emprego, comunicação, contexto social e visão de mundo.

Em 2006, foi publicada a OCEM, que sugere para o ensino de línguas estrangeiras, o letramento digital, junto com a Instrução em tecnologia. O ensino de línguas não visa apenas o desenvolvimento de habilidades linguísticas entre outros aspectos, coloca como maior na função educacional da língua, reafirmando a relevância da noção de cidadania; debate a relação exclusão/inclusão e o domínio de uma língua estrangeira no mundo globalizado atual; e chama a atenção de que os objetivos do ensino de LE na escola são diferentes dos objetivos dos cursos de línguas.

A BNCC aponta contribuições significativas para o ensino de línguas no Brasil. Embora não apresente propostas totalmente novas, já que muitas de suas diretrizes retomam ideias de documentos anteriores, a BNCC se destaca pelo rigor em sua construção. Sua elaboração foi resultado de um processo de consulta pública amplo e participativo, que envolveu diversos atores da educação em todo o país.

Esse cuidado reflete o compromisso em atender às demandas do contexto educacional brasileiro, buscando garantir uma formação mais inclusiva e de qualidade

para todos os estudantes. Segundo a BNCC, "o desenvolvimento das competências linguísticas deve ser trabalhado de forma integrada, visando à formação plena do cidadão" (BNCC, 2017). Dessa forma, a BNCC reafirma a importância de um ensino que vai além da aquisição de conteúdos, promovendo o uso reflexivo e crítico da língua.

2.2 O ensino de língua inglesa no contexto brasileiro

Nos últimos anos, a língua inglesa tem sido apontada como uma das línguas mais conhecidas e importantes globalmente (Crystal, 2003). A globalização também funciona como um reforço de seu *status* como um instrumento crítico para trocas comerciais, comunicação e inovação. Crystal (2003), aponta também que o inglês é, indiscutivelmente, a língua da globalização, da era da informação e da revolução digital, o que indica claramente a sua importância contínua sobre todos os continentes. Também deve-se reconhecer que essa influência afeta mais do que as esferas econômicas ou tecnológicas, a língua também afeta a cultura e a educação.

O sistema educacional, em muitos países, vem sendo moldado pela necessidade de inclusão do inglês em seus currículos. Para Graddol (2006), a expansão da língua inglesa não é apenas um fenômeno linguístico, mas também um fenômeno social e cultural, com efeitos significativos nas dinâmicas de ensino e aprendizagem em diversas partes do mundo.

Com a implementação da BNCC, que trouxe várias mudanças em sua mais nova atualização, é proposto um ensino intercultural, que vem a ser uma forma de se distanciar dos modelos estabelecidos. Todavia, tais ideias de práticas de ensino permanecem no pensamento comum ou até mesmo se fazendo presente no imaginário dos professores que tem sua prática docente na educação básica. Com isso, ainda existem aspectos da época colonial que se fazem presentes até hoje em relação ao uso dos materiais didáticos no ensino de língua inglesa, nesse processo de ensino e aprendizagem (Leffa, 1999).

Em 2018, a BNCC conferiu ao ensino da língua inglesa o status de Língua Franca, com o objetivo de se afastar dos padrões tradicionais atrelados a países dominantes, como Estados Unidos e Inglaterra. A intenção era garantir que

estudantes pudessem ter acesso a um mundo cada vez mais globalizado, conforme justificado no próprio documento. "A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atribui à língua inglesa o papel de língua franca, promovendo um ensino que visa transcender as normas linguísticas tradicionalmente associadas aos países falantes nativos do idioma. Essa abordagem busca oferecer aos estudantes ferramentas para se conectarem globalmente, superando barreiras culturais e linguísticas" (Brasil, 2017, p. 243) No entanto, é necessário questionar até que ponto essa proposta realmente atende às diversas e complexas realidades da educação brasileira, espalhada por um território tão vasto e heterogêneo.

A globalização não se apresenta de forma uniforme, revelando diferentes aspectos e realidades. Seus impactos, muitas vezes, podem ser negativos, como o enfraquecimento ou até o apagamento de identidades e culturas, em favor de padrões hegemônicos. Esse fenômeno está intimamente ligado ao ensino de língua inglesa, o que torna fundamental abrir espaço para debates sobre uma educação decolonial. Diante disso, é imprescindível que reflitamos de forma crítica sobre nossas práticas pedagógicas.

Aceitar a realidade da língua inglesa no mundo de hoje não implica aceitar pacificamente todas as suas consequências. Pelo contrário, é possível pensar formas eficazes de enfrentar o desafio de desenvolver estratégias de resistência. (Rajagopalan, 2005, p. 149).

Dessa forma, é essencial compreender algumas das concepções terminológicas associadas ao inglês, pois isso nos permite entender o avanço global do seu uso e refletir criticamente sobre essa expansão para tomarmos uma posição consciente. Com esse entendimento, podemos realizar nosso trabalho como professoras e professores de inglês, adotando metodologias adequadas e assumindo uma postura alinhada à realidade que nos cerca.

Com o avanço e a modernização em relação à economia e com a globalização, o domínio da língua inglesa passou a ser um grande diferencial no mercado de trabalho. Ampliando assim a necessidade da aquisição do uso de uma L2, nesse mesmo contexto vale ressaltar o avanço tecnológico que possibilita hoje em dia o deslocamento de pessoas, como a comunicação, seja ela escrita ou oral.

Como já se foi falado anteriormente, na educação brasileira existem documentos oficiais que regularizam o sistema educacional. Entre esses documentos

está a Lei de Direitos Autorais, a LDB, que estabelece as normas do sistema educacional brasileiro. Os PCNs, que direcionam a educação no Brasil, orientam docentes, diretores e coordenadores em relação à sua atuação profissional, vinculada ao programa escolar e ao plano pedagógico; finalmente, atual. Inicialmente, temos a BNCC, que define os princípios básicos do currículo nacional, às demandas e metas educacionais essenciais nas instituições de ensino do Brasil.

A BNCC teve sua primeira versão no ano de 2016, e teve uma segunda atualização em 2017 e por fim no ano de 2018, ao qual é onde está sendo executada até os dias atuais. Esse documento serve para dar um norte aos professores, pois define os objetivos de aprendizagem em cada etapa na educação básica.

Esse documento tem como objetivo padronizar a educação por meio de referências e orientações, apresentando tudo o que é considerado conteúdo necessário para o ensino e aprendizagem. Ou seja, o que os alunos devem aprender durante o período escolar e o que os professores devem ensinar. No documento, tem em pauta dez competências gerais que devem ser trabalhadas em todas as disciplinas de ensino, Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2018, p. 8)

As competências gerais estão relacionadas em relação às tecnologias digitais, cidadania, empatia, responsabilidade, conhecimento, comunicação, conhecimento cultural, argumentação etc. Com isso cada disciplina elas são divididas em conhecimentos gerais, habilidades específicas, objetos de conhecimento, visando ter um ensino de qualidade, assim como é pautado no documento.

Com relação ao ensino de línguas, a BNCC apresenta um capítulo onde fala sobre a língua inglesa, no qual é tratada como única língua, além do português, a ser obrigatória na grade de ensino, assim tendo um espaço como disciplina obrigatória além da língua materna que é o português, incluindo também na grade de ensino, as disciplinas língua espanhola, língua indígenas e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

De acordo com a BNCC (2018), a língua inglesa sofre algumas alterações e passa a ser considerada uma língua franca, então com essa concepção adotada o ensino e aprendizagem buscar se distanciar de alguns padrões ideais e acaba tomando um rumo em relação a realidade de quem a estuda:

(...) o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo. (Brasil, 2018, p. 242).

Com isso, busca-se validar as diversas formas de linguagem que existem, levando em conta e respeitando as questões culturais, afastando-se de ideias que veem o uso da língua apenas como correto ou incorreto. Também se destaca a importância das interações em contextos reais. O processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa no ensino fundamental é estruturado com base em eixos que incluem: habilidades orais, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e uma perspectiva intercultural. Após isso, são estabelecidas as competências específicas para essa etapa de ensino. Por último, são organizadas as unidades temáticas, os conteúdos a serem abordados e as habilidades a serem desenvolvidas.

A BNCC orienta os professores de língua inglesa a promoverem, por meio do ensino dessa língua, não apenas o aprendizado de aspectos linguísticos, mas também a valorização da diversidade cultural. O objetivo maior é contribuir para a formação de cidadãos críticos, capazes de compreender e atuar em um mundo cada vez mais globalizado e multicultural.

Refletir de forma mais profunda sobre a prática docente se torna indispensável quando consideramos o ensino da língua inglesa a partir de uma perspectiva mais inclusiva e plural. A concepção de língua, como defendida pela BNCC, aponta para a necessidade de um ensino que vá além dos modelos tradicionais, engessados em normas e padrões rígidos. Segundo essa visão, é crucial que os educadores compreendam que, embora não haja um único modelo de ensino-aprendizagem, não se pode mais sustentar uma prática pedagógica inflexível, que privilegie padrões excludentes e restritivos.

Apesar das características já discutidas, o documento da BNCC oferece uma oportunidade valiosa para despertarmos novos olhares sobre o processo de ensino-aprendizagem. Ele nos convida, como professores, a repensar e ressignificar a

complexa tarefa de ensinar uma língua. Essa reflexão crítica acerca dos pontos trazidos pela Base é fundamental para que possamos romper com práticas educativas que, muitas vezes, estão arraigadas em modelos ultrapassados.

A educação, nesse sentido, se revela como uma ferramenta poderosa para a transformação. Ela tem o potencial de, progressivamente, combater injustiças e reduzir as desigualdades que ainda persistem em nossa sociedade. Ao nos apropriarmos dessas reflexões e questionamentos, a educação pode se tornar uma grande aliada no processo de modificação do cenário atual, que exige cada vez mais uma abordagem inclusiva, crítica e voltada para a formação de cidadãos conscientes e atuantes. Mais do que nunca, é essencial enxergar a educação como um caminho para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde todos tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente.

3. CRENÇAS E AGLOMERADOS DE CRENÇAS

A ideia de crenças não está limitada a estudos recentes nem se restringe à área de Linguística Aplicada, ela tem sido utilizada e descrita em diversos campos como sociologia, filosofia, educação, antropologia e psicologia. Quando se fala acerca de crenças, surge a concepção de aglomerados de crenças, que implica que as crenças individuais não funcionam sozinhas, mas em conjunto com outras crenças relacionadas, criando assim, um sistema ou conjunto conectado de crenças.

Pagano (2000) destaca que os aglomerados de crenças surgem de uma teia de crenças que estão interligadas e que podem ter diferentes níveis de intensidade e impacto. Segundo o autor, alguns grupos são mais importantes, influenciando as práticas de ensino, ao passo que outros têm menos importância, mas ainda afetam o trabalho dos professores.

Da mesma forma, Mastrella (2002) defende que os conjuntos de crenças podem mudar ao longo do tempo, à medida que os professores adquirem novas experiências e conhecimentos. Conforme descrito pela autora, a adoção da reflexão prática e a exploração de novas teorias e métodos podem confrontar as crenças já estabelecidas e resultar em uma reestruturação nos sistemas, resultando em

alterações consideráveis na maneira como a prática educativa é realizada. Mastrella também ressalta que o ambiente em que o professor atua, seja ele institucional, cultural ou social, é crucial na criação e manutenção desses grupos.

Dentro desse contexto, Perina (2003) investiga o impacto das crenças dos professores sobre o ensino de línguas estrangeiras em suas abordagens metodológicas e comunicação com os alunos. Essas convicções são desenvolvidas a partir das experiências pessoais dos professores enquanto estudantes, resultando em conjuntos de crenças que influenciam suas decisões na sala de aula. A autora aponta que ao entender esses grupos, os professores podem se tornar mais conscientes das influências que moldam suas práticas de ensino e, conseqüentemente, buscar maneiras que possam melhorar a eficácia do ensino.

Nesse sentido, Félix (1998) destaca a importância de os professores conhecerem e refletirem sobre suas próprias crenças e conjuntos de crenças, a fim de promover práticas educacionais mais eficazes, levando em conta o impacto dessas crenças em suas decisões. Adicionalmente, Mastrella (2002) aponta a importância da formação contínua e do aprimoramento profissional para facilitar a reestruturação desses grupos, resultando em um ensino mais consciente e adequado às demandas dos estudantes.

A evolução contínua não apenas questiona crenças antigas, mas também permite que os professores adotem práticas mais conscientes, adequando-se às reais necessidades de seus alunos. Assim, a educação se torna mais dinâmica, flexível e eficaz, atendendo de forma mais adequada às exigências do meio educacional.

3.1 Definição de crenças

Existem várias definições específicas do termo "crenças" utilizadas em distintas disciplinas acadêmicas, apesar da falta de consenso universal sobre o assunto. Dentro de um único campo de estudo é possível encontrar várias terminologias diferentes (Pajares 1992). Nesta pesquisa, vamos nos concentrar em entender o conceito de "crenças" no contexto do ensino e da aprendizagem de

línguas, examinando ideias de outras áreas ligadas a esta área de estudo Barcelos (2004).

Podemos dizer que há um crescente interesse dos pesquisadores em relação a área de crenças, mais especificamente sobre como as línguas são adquiridas e aprendidas. Este acontecimento mostra um aumento na valorização das visões individuais e das posturas dos alunos e professores em relação ao ensino de idiomas. Ainda é possível encontrar muitos estudos de mestrado e doutorado dedicados ao assunto.

Barcelos (2001) investigou as crenças de professores e alunos; e outros estudos definem crenças e fazem afirmações sobre elas. Essas pesquisas não só delimitam e situam as convicções, mas também proporcionam informações importantes sobre como as diversas perspectivas e expectativas dos participantes no ensino podem influenciar o aprendizado de línguas. Ao examinar minuciosamente as crenças, esses estudiosos ajudam a ampliar o entendimento dos elementos que impactam o êxito ou insucesso das abordagens pedagógicas utilizadas nas escolas. Finalmente, as crenças estão relacionadas com a admissão de uma afirmação para a qual não há prova convencional, não é comprovada e há discordância sobre a sua aceitação.

As crenças podem ser alteradas por influências sociais e políticas. No entanto, Nespor (1987) aponta que a mudança de crenças só acontece se houver reflexão e uma opção alternativa para substituir a crença antiga. Ele também destaca que as crenças não devem ser consideradas como falsas, já que são formadas a partir de experiências individuais e coletivas que refletem uma realidade autêntica para aqueles que as possuem.

Segundo Pajares (1992), Woods (1996) e Johnson (1999), as crenças são um conceito complexo de se definir uniformemente, pois podemos encontrar uma ampla opção de terminologia para se referir a tal construto como nos lembra Pajares (1992). lista vários elementos, tais como atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, conceitos, sistema conceitual, pré-conceitos, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processo mental interno, estratégias de ação, regras de prática e princípios práticos. visões, conjuntos de conhecimento, táticas sociais.

Barcelos (2001) aponta que crenças são ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito sobre os processos de Ensino e da aprendizagem de línguas e que reformulam a partir de suas próprias experiências. Já Barcelos (2004) aponta que as origens dessas crenças estão relacionadas às experiências pessoais e são intuitivas e, na maioria das vezes, implícitas, assim as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são socialmente construídas, reconstruídas e co- construídas.

Nessa mesma linha de raciocínio, Barcelos (2006) aponta que as crenças são como uma forma de pensamento, como construções da realidade, mas também maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, construídas sobre as experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e significação, a autora também retrata que as crenças são sociais, mas também individuais, dinâmicas, paradoxais e contextuais.

Silva (2005) discorre que crenças são ideias ou conjunto de ideias que são apresentados a graus distintos de adesão. Já as crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas o autor aponta que essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros, sejam eles coordenadores, diretores de escola ou seja, todos os participantes do processo educacional, tem esse devido respeito dos processos de ensino e da aprendizagem de línguas e que se reconstroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que pode se manter por um certo período de tempo.

Lima (2005) fala que as crenças elas não deixam de instantaneamente de serem verdadeiras para o indivíduo que a possui, mas que se modifica na medida que novas crenças são incorporadas no sistema de crenças desse indivíduo e essas novas crenças podem substituir as anteriores ou não. Já Perina (2003) retrata as crenças como verdades pessoais e individuais, baseada nas experiências que guiam a ação e que podem influenciar a crença de outros.

Barcelos (2007) fala que quanto mais as crenças forem centrais mais difíceis serão de ser mudadas, pois uma mudança implicaria em todo o sistema. Ou seja, as crenças por serem socialmente construídas e situadas em um contexto específico, não funciona como um pensamento parado, mas sim, transforma-se a partir de interações provocando modificações no indivíduo e se modificando também (Barcelos; Kalaja, 2003).

Barcelos (2001, 2004, 2006, 2007) assim como outros autores dessa área de pesquisa, ressalta a importância de investigação das crenças dentro do contexto específico. Ao ver essas definições, podemos fazer duas observações. Em primeiro lugar, a maioria das definições consideram o ambiente social em que professores e alunos estão envolvidos. De acordo com os autores mencionados, as crenças diferem de um indivíduo para outro, podem mudar e estão ligadas às vivências de cada pessoa e ao ambiente social e cultural em que estão inseridas. Dessa forma, as crenças podem ser individuais ou compartilhadas.

3.2 Possíveis influências das crenças no ensino de línguas

Antes de discorrer sobre as possíveis influências das crenças no ensino de línguas, faz-se necessário apontar sobre o desenvolvimento na natureza do mesmo. Nas décadas de 70 e 80 no exterior, e na década de 90 no Brasil, foram iniciadas pesquisas de crenças sobre ensino e da aprendizagem de línguas, conforme aponta Barcelos (2004).

Dentro dessa linha de raciocínio, acreditava-se que as crenças eram estruturas mentais, estáveis e fixas, localizadas na mente das pessoas e distintas no conhecimento. Era comum julgar as crenças de alunos e professores naquela época como certo e errado, ou seja, as ações dos alunos e professores eram justificadas pelos tipos de crenças que eles tinham (Barcelos, 2001).

Barcelos e Kalaja (2003) enfatizam que as crenças são dinâmicas, emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente, experiências, mediadas paradoxais e contraditórias, relacionadas a ação de uma maneira indireta e complexa, não tão facilmente distintas do conhecimento. Onde a autora irá falar como as crenças são enfatizadas em cada contexto desse.

Para os métodos de investigação que baseiam-se na análise da fala e escrita e de ações dos participantes. Os estudos sobre crenças, no modo de investigação era realizado, baseado no que as pessoas diziam, sendo ela de forma oral ou escrita, então o método mais usado em princípio era um questionário fechado. Esses questionários, elaborados para a investigação das crenças por (Barcelos, 2000, 2001, 2003).

Dufva (2003, p.143) retrata que “o problema metodológico de investigar as crenças através de questionários, é que os dados não indicam de fato o que as pessoas acreditam, mas sim, “como elas podem relacionar com as afirmativas que o pesquisador apresenta para eles”

Na investigação das crenças através da ação podemos destacar a questão em relação entre crenças e ações é crucial para a pesquisa de crenças dos aprendizes, principalmente das crenças e prática dos professores, conforme aponta Woods (2003). Nesse sentido, Richardson (1996) menciona a existência de três maneiras de entender ou perceber a relação de *causa-efeito*, em que as crenças influenciam as ações. O autor também menciona que nas pesquisas iniciais em educação, atitudes e fatores de personalidade eram vistos como indicativos válidos dos comportamentos futuros dos professores.

O estudo sobre as crenças dos educadores tem despertado grande interesse, especialmente nas escolas de formação de profissionais para o exercício do ensino. Com isso, a importância do ensino tem crescido na formação dos professores, levando em conta as crenças do professor nos processos de ensino e aprendizagem de línguas. De acordo com Bartlett (1990, p. 212), "quando nos tornamos mais reflexivos, precisamos adotar uma postura crítica de nós próprios como instrutores individuais de língua estrangeira, questionando nossas perspectivas individuais sobre a educação”.

O mesmo autor defende que, ao nos tornarmos mais reflexivos, precisamos transcender as práticas automáticas e rotineiras que utilizamos na sala de aula. Isso envolve questionar nossas próprias convicções, técnicas e pontos de vista sobre educação e aprendizado, ao invés de apenas seguir o que sempre foi feito ou ensinado de forma tradicional.

A reflexão sobre si mesmo nos faz questionar se nossos métodos estão suprimindo as necessidades dos estudantes ou se ainda estamos apegados a conceitos ultrapassados que podem não funcionar mais. Ao sermos mais críticos, aumentamos nossa habilidade de evoluir como professores, sempre procurando aprimorar como ensinamos e influenciemos nossos estudantes.

As crenças estão sujeitas a mudanças por influência de fatores sociais e políticos, como enfatizado. Nespor (1987), aponta que acredita que essas transformações acontecem somente quando as crenças são refletidas e uma nova crença está pronta para substituir a antiga. Contudo, conforme observado pela autora,

é importante não rotular essas crenças como erradas, já que estão intrinsecamente conectadas a uma realidade que, aos olhos de quem as formula com base em sua própria vivência, sempre será verídica.

Assim sendo, o ensino e a aprendizagem de idiomas têm diversas implicações, de acordo com Silva (2005). Ensinar e aprender idiomas e formar professores são partes do mesmo processo. A primeira consequência diz respeito a encorajar os futuros professores a reconhecerem suas próprias crenças, assim como as crenças em geral, incluindo aquelas presentes na sociedade. A literatura em Linguística Aplicada (crenças sobre como ensinar/aprender uma língua estrangeira, crenças sobre o papel tanto do professor quanto do aluno, entre outras).

A segunda implicação diz respeito ao processo acadêmico dos professores de línguas, os quais devem capacitar os futuros professores para lidar com a diversidade de crenças em suas salas de aula e estar prontos para possíveis conflitos entre as crenças dos professores e dos alunos (Prabhu, 1990; Barcelos, 2004a).

Ao pensarmos sobre a importância das crenças na prática educativa, é fundamental ressaltar que tais convicções influenciam não só o conteúdo ensinado pelos professores, mas também a maneira como ensinam. Barcelos (2004) defende que as crenças têm um grande impacto na maneira como os professores interpretam e lidam com as situações em sala de aula. Elbaz (1983) reforça que o conhecimento do professor é derivado da prática e do ambiente educativo, sendo constantemente ajustado às necessidades da sala de aula.

4. METODOLOGIA

Esta seção descreve os passos seguidos e os métodos utilizados no desenvolvimento da pesquisa. Descreve o tipo de pesquisa, motivação, coleta de dados, procedimento de análises de dados e os sujeitos participantes da pesquisa. O processo incluiu desde a definição de seleção dos participantes, até a organização e

análise e discussão dos resultados que foram essenciais para os objetivos da pesquisa.

4.1 Caracterização da pesquisa

Para a realização desta pesquisa, que se configura como um estudo exploratório na área de Linguística Aplicada, com enfoque nas crenças sobre o ensino de línguas, especificamente com foco na língua inglesa, foi adotada uma abordagem metodológica qualitativa que Segundo Paiva (2019) A pesquisa qualitativa se concentra em investigar e interpretar os significados que as pessoas atribuem às suas vivências, proporcionando uma análise detalhada e profunda dos fenômenos observados.

Para garantir melhor entendimento sobre o assunto discutido. Considerando que as crenças dos aprendizes e professores influenciam diretamente no processo de ensino e da aprendizagem, é essencial que essas crenças sejam investigadas de forma rigorosa e aprofundada para que se compreenda como moldam as práticas pedagógicas (Paiva, 2005).

Para tanto, a pesquisa é caracterizada de natureza qualitativa, com o objetivo de investigar e entender as crenças dos participantes com base em suas experiências e visões subjetivas. Segundo Flick (2007), a pesquisa qualitativa é adequada para analisar os processos sociais e entender os significados que as pessoas atribuem em seus contextos. Já o autor Gil (2008, p.27), aponta que "A pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Assume, em geral, as formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso."

Os participantes da pesquisa são alunos egressos do Curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), localizada na cidade de Pau dos Ferros, estado do Rio Grande do Norte, que concluíram o curso no semestre de 2024.1, o curso oferta 8º semestres e é ofertado no período noturno. Os participantes têm uma faixa etária de 19 a 28 anos e residem em municípios vizinhos próximos à universidade.

4.2 Procedimentos de coleta de dados

Inicialmente, foi aplicado um questionário elaborado pela autora do atual estudo, por meio do *Google Forms*⁴. O questionário continha 6 questões dissertativas e/ou abertas que permitiam aos participantes expressar livremente suas crenças. Essas questões buscavam entender as crenças dos participantes em relação ao ensino e à aprendizagem da língua inglesa, bem como os diferentes aspectos das crenças dos participantes, possibilitando assim uma análise minuciosa dos dados coletados.

O questionário foi enviado para um total de 6 participantes, via e-mail, e foi ainda estabelecido um período de 5 dias para que respondessem. É importante salientar que foi desativada a opção que permite salvar o e-mail no ato da resposta, para preservar a identidade dos participantes. Isto dito, 4 dos 6 participantes responderam ao questionário dentro do período de tempo estabelecido.

Após a coleta dos dados, as respostas geradas pelos participantes no questionário foram lidas e descritas em uma tabela. Para os motivos de organização da análise, bem como, para preservar a identidade dos participantes utilizamos nomes fictícios. As respostas foram categorizadas de acordo com as principais variáveis identificadas.

4.3 Procedimentos de análise de dados

No primeiro momento da análise, identificamos as principais crenças de ensino e aprendizagem, buscando entender de que forma essas crenças estão ligadas às experiências de aprendizado durante o curso de Letras-Ingês, para compreender como se desenvolveram ao longo do tempo e como influenciaram a maneira como os ex-alunos ensinavam.

⁴ Google Forms é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Os usuários podem usar o Google Forms para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e podem ser usados para questionários e formulários de registro.

No segundo momento, refletimos sobre as possíveis origens desses aglomerados de crenças de forma interpretativa. Examinamos as possíveis razões que poderiam ter influenciado a formação dessas crenças, como as experiências passadas dos participantes com o ensino de línguas, suas interações com professores e colegas, juntamente com as metodologias e abordagens pedagógicas vistas durante o curso.

No terceiro momento, propusemos sugestões que poderiam contribuir e nortear a formação de professores de Língua Inglesa / o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras-Ingês. Com base na avaliação das crenças encontradas e suas origens, pretendemos sugerir orientações práticas para auxiliar na reestruturação de estratégias pedagógicas, na implementação de métodos de ensino mais eficientes e na promoção de um ambiente que incentive a reflexão crítica sobre a prática docente.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, foram analisadas as crenças dos participantes envolvidos na pesquisa. A análise tem como base 6 questões centrais, que tem como intuito entender as experiências dos participantes acerca do ensino e aprendizagem de língua inglesa na graduação, tanto no início quanto na conclusão do curso. Com isso, seguem as análises das respostas dos participantes onde as respostas estão transcritas exatamente como escrita pelos participantes, assim preservamos a identidade dos participantes:

Quadro 1: Relatos dos participantes

Pergunta	Milena	Cecília	Gabriel	Victor
1. Quais eram as suas expectativas com relação ao curso de Letras-Ingês quando	Entrei com muitas expectativas, de aprender a língua, de saber se iria gostar da profissão que até	Nenhuma expectativa, esse curso não era nem a minha terceira opção de curso, mas acabei me	Ter uma grade curricular com bastante inglês, me permitindo me tornar um fluente melhor, conseguir	Minhas expectativas ao ingressar no curso de Letras - Ingês foram aprimorar minhas habilidades no

<p>ingressou na Universidade?</p>	<p>então, não tinha pensado ainda, como iria ser no modo virtual, e também quando voltasse para o presencial, e se iria conseguir concluir.</p>	<p>encontrando durante a graduação, hoje não me vejo seguindo outra profissão.</p>	<p>superar a meu medo de falar em público e aulas que me transformassem em um professor bom.</p>	<p>idioma e me capacitar para atuar profissionalmente na área, seja no ensino ou em outros campos que demandem uma sólida formação linguística.</p>
<p>2.Quais das suas expectativas foram atingidas?</p>	<p>A maioria, foi bom aprender a língua, aprender a ensinar, as diferentes metodologias, e principalmente na hora em que tive o primeiro contato com a sala de aula.</p>	<p>Como entrei no curso sem expectativa alguma, posso dizer que 80% da que foi gerada durante a graduação foi atingida.</p>	<p>O medo de falar em público sumiu e terminei um curso um pouco mais confiante de que conseguiria um professor.</p>	<p>Embora eu não tenha percebido um grande aprofundamento no idioma durante o curso, consegui alcançar uma de minhas expectativas ao atuar como professora de inglês por um ano, o que me permitiu desenvolver habilidades práticas na área.</p>
<p>3. Quais das suas expectativas não foram atingidas?</p>	<p>Não consegui me empenhar muito nas disciplinas remotas durante o período da pandemia, isso prejudicou um pouco algumas seguintes.</p>	<p>O curso poderia ter mais vivências em sala de aula além das disciplinas de estágios.</p>	<p>Em questão a grade curricular, senti que algumas matérias não acrescentavam muito para o aluno, e que poderiam ser trocadas.</p>	<p>As expectativas que não foram atendidas estão relacionadas ao aprofundamento do idioma. Ainda não alcancei a fluência desejada, especialmente em compreensão auditiva (listening), e sinto que minha interação oral poderia ser mais desenvolvida. No entanto, tenho um bom domínio em leitura, escrita e fala.</p>

4. Quais são as suas expectativas em relação ao curso de Letras- Inglês após a conclusão?	Espero evoluir no ensino, continuar os estudos, e tentar mestrado. E conseguir um concurso, que é meu principal objetivo.	Pretendo atuar na área, preferencialment e na rede pública.	Espero que a matriz curricular continue a melhorar no futuro, enquanto isso eu irei buscar me aprofundar mais no inglês do dia a dia buscando ensinar aos alunos coisas mais úteis.	Após concluir o curso de Letras - Inglês, minha expectativa é conseguir um emprego na área.
5. Se pudesse mudar alguma coisa na sua formação, o que seria?	Modo remoto, acredito que se nós tivéssemos começado presencialmente, o curso teria sido mais aproveitado, em todos os aspectos, mas principalmente do aprendizado e do social da turma.	Mudaria a vivência com determinados professores, alguns foram pais prós alunos durante a graduação, mas outros apenas nos frustraram e aos nossos sonhos.	Ter me dedicado mais aos projetos como PIBID e Residência Pedagógica, a última influenciou muito minha decisão de ser professor.	Eu não mudaria nada
6. Se pudesse acrescentar alguma coisa na sua formação, o que seria?	Acho que nada, a formação foi muito boa e trouxe grande aprendizado para minha vida.	Aumentaria a vivência prática em sala de aula e no meio escolar	Ter tido experiências fora do Brasil em intercâmbios, ou até mesmo contatos com alunos estrangeiros em sala.	Para enriquecer minha formação, o ideal seria interagir com falantes nativos do idioma. Embora eu saiba que essa oportunidade pode ser limitada.

Fonte: elaboração própria

O quadro que apresenta as respostas dos participantes sobre suas expectativas em relação ao curso de Letras- Inglês traz uma grande compreensão sobre as crenças e experiências dos discentes durante seu processo de formação acadêmica. As respostas variam entre os participantes, no qual apontam não só apenas suas crenças iniciais, mas também como o curso trouxe mudanças em suas trajetórias tanto pessoais como profissionais. Com isso, essa próxima etapa fará uma análise mais detalhada em relação a esses aspectos de experiências desses discentes e tudo relacionado ao processo de formação.

Conforme apontado na primeira questão (Quais eram as suas expectativas com relação ao curso de Letras-Inglês quando ingressou na Universidade?), que fala sobre as expectativas dos alunos ao ingressar no curso, percebemos que a maioria das respostas conforme podemos ver no quadro, apontam que os alunos tinham grandes expectativas de aprender inglês, que estavam empolgados e podemos perceber que um desses aglomerados de crenças deles que fossem de fato aprender a língua inglesa na universidade, assim como a participante Milena destaca “aprender a língua”. Essa diversidade reflete sobre o que Barcelos (2001) descreve que as crenças e expectativas dos aprendizes, são moldadas por experiências anteriores e podem se transformar ao longo do tempo.

Já na segunda questão (Quais das suas expectativas foram atingidas?), que visa entender quais expectativas dos alunos foram atingidas, podemos perceber que a maioria das respostas dos participantes indicam a satisfação com as experiências de aprendizado do curso em relação ao desenvolvimento de metodologias e habilidades práticas de ensino conforme a participante Milena aponta “aprender a ensinar, as diferentes metodologias”, também é destacado a perda de medo em falar em público e lidar com a sala de aula, apontado por Gabriel “O medo de falar em público sumiu”. Porém nem todos os participantes relatam essa satisfação onde é colocado em relação ao aprofundamento linguístico, principalmente na fluência e compreensão auditiva. Isso remete ao que Mastrella (2002) defende que os conjuntos de crenças podem mudar ao longo do tempo, à medida que os professores adquirem novas experiências e conhecimentos.

Na terceira pergunta (Quais das suas expectativas não foram atingidas?), que questiona quais expectativas não foram atingidas, percebemos que os alunos relatam sobre ausências de mais experiências na prática em sala de aula, onde Cecília relata “poderia ter mais vivências em sala de aula”, além das disciplinas obrigatórias de estágios, apontam também a necessidade de aprofundamento da prática do inglês em sala conforme aponta Victor “não foram atendidas estão relacionadas ao aprofundamento do idioma”, assim como é relatado sobre algumas disciplinas da grade curricular percebidas como menos relevante, e o ensino remoto nos anos 2020 a 2021 foi apontado como um fator que afetou negativamente no aprendizado de algumas disciplinas. Conforme aponta Cordeiro (2020) afirma que reaprender a ensinar e reaprender a aprender são desafios em meio

ao isolamento social⁵ na educação do país. Ou seja, foi um período em que teve bastante dificuldade seja para discente como docente.

Nessa sequência, a quarta questão (Quais são as suas expectativas com relação ao curso de Letras-Ingês após a conclusão?), na qual pretende elencar as crenças em relação ao curso de Letras-Ingês após a conclusão, os participantes ressaltam o interesse em continuar atuando na área de ensino com preferências a oportunidade no ensino em rede pública e seguir em pós-graduação e até mestrado conforme aponta a participante Cecília “atuar na área, preferencialmente na rede pública”. Assim como recorrente desejo de evoluir profissionalmente e contribuir para o avanço da área com os conhecimentos adquiridos ao longo do curso além de busca de estabilidade como o ingresso em concursos públicos. Assim como afirma Barcelos (2004) que as origens dessas crenças estão relacionadas com suas experiências pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas, assim as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são socialmente construídos.

Dentro dessa perspectiva, a quinta pergunta (Se pudesse mudar alguma coisa na sua formação, o que seria?), questiona o que mudaria na formação, e diante disso podemos perceber que os alunos pontuam as experiências frustrantes com alguns docentes, sobre ter mais acessos a projetos como PIBID e Residência Pedagógica⁶ que traria um impacto mais positivista na graduação conforme aponta Gabriel “Ter me dedicado mais aos projetos como PIBID e Residência Pedagógica”. No entanto, alguns relatam a satisfação na formação onde não fariam mudanças significativas. Conforme aponta Abelson (1979, *apud* Pajares, 1992) descreveu crenças como a utilização intencional do conhecimento visando atingir um fim determinado.

Na sexta e última pergunta (Se pudesse acrescentar alguma coisa na sua formação, o que seria?), é questionado o que poderia ser acrescentado na formação desses participantes diante das experiências deles, podemos ver que é pontuado a questão de ampliação nas vivências em sala de aula em relação a prática docente, interculturais, intercâmbio ou contato com falantes nativos conforme aponta

⁵ Isolamento social refere-se à prática de limitar interações sociais presenciais para prevenir a disseminação de doenças contagiosas. Foi amplamente adotado em diferentes momentos históricos, como durante a pandemia de gripe espanhola em 1918, o surto de SARS em 2003 e, mais recentemente, a pandemia de COVID-19 iniciada em 2020, evidenciando sua importância como medida de saúde pública.

⁶ PIBID e Residência Pedagógica são programas do MEC que integram a formação inicial de professores à prática em escolas públicas. O PIBID foca em estudantes de licenciatura nos primeiros períodos, enquanto a Residência Pedagógica atende alunos em fases mais avançadas, promovendo experiências docentes supervisionadas.

o participante Victor “o ideal seria interagir com falantes nativos do idioma”. Uma possibilidade de imersão cultural e linguística que também é vista como valiosa que poderia melhorar as habilidades linguísticas da língua para melhor experiência acadêmica mais completa. Conforme aponta Perina (2003) investigar o impacto das crenças dos professores sobre o ensino de línguas estrangeiras em suas abordagens metodológicas e comunicação com os alunos. Isso mostra que as crenças presentes podem modificar a maneira como são lecionadas as práticas pedagógicas dos docentes, além de adquirir essa crença em seus processos de formação, seja por expectativas atingidas ou não atingidas.

Diante do exposto, podemos perceber que as crenças dos participantes refletem os seus anseios e expectativas acerca do curso de Licenciatura em Letras- Inglês. Conforme os dados apresentados, é possível refletir e apontar que os cursos de formação de professores precisam aperfeiçoar e ampliar, principalmente, as disciplinas de línguas, visando oportunizar um maior contato com a língua inglesa na sala de aula. Conforme aponta Barcelos (2001) diz que crenças são ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito sobre os processos de ensino/aprendizagem de línguas e que reformulam a partir de suas próprias experiências.

Seguindo ainda essa linha de raciocínio, sugerimos que o PPC dos cursos de licenciaturas poderiam incluir metodologias e abordagens de imersão total na língua, bem como desenvolver e/ou potencializar habilidades interculturais através de parcerias internacionais, criar eventos voltados exclusivamente para o ensino e aprendizado da língua inglesa, no qual fossem realizadas atividades na língua alvo, incluir a possibilidade de eventos internacionais, bem como, uma maior carga horária de regência no estágio, para poder ampliar ainda mais a prática docente. São mudanças significativas que podem tornar o ensino e aprendizado mais proveitoso e proporcionar uma diversidade linguística na formação de professores de línguas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual estudo realizado teve como objetivo investigar as crenças de alunos egressos do curso de Letras - Inglês de uma Universidade pública no interior do RioGrande do Norte. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos: identificar as principais crenças de ensino e aprendizagem; refletir sobre as possíveis origens dessas crenças; propor sugestões que possam contribuir com a formação de professores de Língua Inglesa. Os dados coletados indicam a ausência de práticas orais da língua em sala de aula, enfoque excessivo em teorias linguísticas, mesmo sendo fundamental, mas deixando ausências no desenvolvimento de habilidades da língua. Podendo gerar assim, uma dificuldade na competência linguística desses profissionais ao ingressarem no mercado de trabalho, uma vez que será exigido o domínio pleno da língua.

Com isso, esse estudo busca abrir caminhos para debater e construir sobre possíveis sugestões de aprimoramentos no PPC do Curso de Letras/Inglês da instituição, desta forma, o estudo não aponta apenas a necessidade de revisão e adaptações do PPC, mas incentiva uma comunicação entre docentes, discentes e gestores, provendo ali uma visão colaborativa para o aprimoramento do curso.

Este trabalho poderá contribuir com futuras pesquisas acadêmicas, servindo como ponto de partida para investigações mais aprofundadas sobre o aprimoramento dos projetos pedagógicos em cursos de licenciatura. A partir dos resultados e discussões aqui apresentadas, é possível expandir a análise para outras instituições de ensino, comparando práticas e estratégias de revisão curricular. Além disso, a abordagem colaborativa proposta pode ser explorada em contextos mais amplos, avaliando sua eficácia na promoção de mudanças significativas no ensino superior. Portanto, este estudo não apenas oferece insights para o curso específico em questão, mas também pode fornecer subsídios teóricos e práticos para a reestruturação de outros programas acadêmicos, favorecendo o desenvolvimento de metodologias de ensino mais integradas e inovadoras.

A pesquisa apresenta algumas limitações, especialmente em relação à coleta de dados e ao número reduzido de participantes, que foi de apenas quatro indivíduos. Esse baixo número de participantes pode comprometer a abrangência dos resultados, limitando a generalização das conclusões para uma população maior. Além disso, o

tempo disponível para a realização da pesquisa foi um fator restritivo, pois não permitiu uma investigação mais aprofundada e uma maior diversificação na coleta de dados. Essas limitações devem ser levadas em consideração ao interpretar os resultados, pois impactam a extensão e a profundidade das conclusões apresentadas.

REFERÊNCIAS

ABELSON, R., 1979. **Differences between belief systems and knowledge systems.** *Cognitive Science* 3, pp. 355-366.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. ***Dimensões comunicativas no ensino de línguas.*** Campinas: Pontes, 1993.

ANDRÉ, M.C.S. **Crenças Educacionais de futuros professores de LE em fase de conclusão do curso de formação.** Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 1998.

BARCELOS, A. M. F. **Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte.** *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.1, n.1, p.71-92, 2001

BARCELOS, A. M. F. (2004). **Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas.** *Linguagem & Ensino*, v.7, n.1, p.123-156, 2004.

BARCELOS, A. M. F. **Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas.** In: Barcelos, A. M. F.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.) **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas, SP: Pontes, 2006. p.15-42.
KALAJA, P. Conclusion: **Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA.** In: KALAJA; P; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches.* Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 231-238.

BARCELOS, A. M. F. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas.** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, 2007.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Crenças sobre aprendizagem de línguas e suas implicações para o ensino de línguas.** *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 35, p. 7-25, 2000.

BRASIL. MEC. Secretaria de Ensino Fundamental. ***Parâmetros Curriculares Nacionais*** - terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira. Reimpressão. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. MEC. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados](#) Acesso em: [21/09/2024].

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: [Legislação Federal - Senado Federal](#) Acesso em: [21/09/2024].

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [Documento1](#) Acesso em: [21/09/2024].

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [Base Nacional Comum Curricular \(BNCC\) - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](#) Acesso: 27/09/2024

CAMPOS, Francisco. **A reforma do ensino no Brasil**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1931.

CHAGAS, R. Valnir C. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

CRYSTAL, D. (2003). **English as a global language (2nd ed.)**. Cambridge: Cambridge University Press.

CELCE-MURCIA, M. (2007). **Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching**. In E. A. Soler, & M. S. Jordà (Eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. 41-57.). Springer.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. 2020

DINIZ, M. H. **A História do Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil**. São Paulo: Editora Atual, 2008.

DUFVA, H. **Beliefs in Dialogue: a bakhtinian view**. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003.

ELBAZ, F. (1983). ***Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge***. London: Croom Helm, p. 48.

FEIMAN-NEMSER, S.; FLODEN, R.E. **The cultures of teaching. In: Wittrock (ed) Handbook of research on teaching (3rd ed. pp. 505-526)**. New York: Macmillan, 1986.

FREIRE, P. (1970). ***Pedagogia do oprimido***. Editora Paz e Terra.

FRANÇA, Rubem. ***Evolução urbana do Brasil***. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1952.

FÉLIX, A. ***Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola***. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 199

FLICK, Uwe. ***Designing qualitative research***. Los Angeles: Sage, 2007.

GRADDOL, D. ***English Next: why global English may mean the end of English as a foreign language***. The British Council. London: The English Company, 2006

GIL, Antônio Carlos. ***Métodos e técnicas de pesquisa social***. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008, p. 27.)

JOHNSON, Donna M. ***Approaches to Research in Second Language Learning***. London: Longman, 1992.

LEFFA, Vilson J. ***O Ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional***. Contexturas, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, Vilson J. ***Ensino de línguas: passado, presente e futuro***. Revista de Estudos da Linguagem. Vol. 20, n. 2, p. 389-411, jul/dez 2012.

LIMA, S.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 Lingüísticos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2005

MACHADO, R.; CAMPOS, T. R. e SAUNDERS, M. C. ***História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos***. Revista Helbano, Vol. 01, No. 02. Brasília: UNB, 2007.

MASTRELLA, M.R. ***A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso***. Dissertação (Mestrado em Letras), UFG, Goiânia, 2002.

NISBETT, R.; ROSS, L. **Human inference: Strategies and shortcomings of social judgement**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1980

NESPOR, J. **The role of beliefs in the practice of teaching**. *Journal of Curriculum Studies* 19, 1987. pp. 317-328

NISKIER, A. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Editora SENAC, 1996.

PAGANO, A.S.; MAGALHÃES, C.M; ALVES, F. **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. São Paulo: Contexto, 2000.

PERINA, A.A. **As crenças dos professores em relação ao computador**: coletando subsídios. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem), PUC-SP, São Paulo, 2003

PRICE, H.H. **Beliefs**. Bristol: Thoemmes Press, 1969.

PAJARES, F. **Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a messy construct**. *Review of Educational Research*, 1992, vol 62 no 3, Pp. 307-332

PRABHU, N.S. **There is no Best Method – Why?** *Tesol Quarterly*, v.24, n.2, 1990.

PAIVA, V. L. M. de O. (2005). **Crenças e ensino de línguas: Reflexões sobre a prática pedagógica**. In Barcelos, A. M. F. (Org.), *Crenças sobre aprendizagem de línguas: Reflexões de pesquisadores brasileiros* (pp. 123-139). Campinas: Pontes.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo Parábola, v. 157, 2019.

RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos. Por uma política prudente e propositiva**. São Paulo, p. 135-157, jul. 2005.

RICHARDSON, V. (1996). **The role of attitudes and beliefs in learning to teach**. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 102-119). New York: Macmillan.

SILVA, J. R.; PEREIRA, M. A. **Ensino de Língua Estrangeira e Práticas Sociais**. São Paulo: Editora Educação, 2020.

SILVA, K. A. **Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: Um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro**. *Linguagem & Ensino*, v. 10, n. 1, p. 235-271, 2007.

SIEGEL, I.E. **A conceptual analysis of beliefs**. In: Siegel (ed). *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985, pp. 345-371.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHMIDT, L. & JACOBSON, M. **Pupil control in the school climate**. (ERIC Document Reproduction Service No. ED319692), 1990

SILVA, K.A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

VYGOTSKY, L. S. (1978). ***Mind in society: The development of higher psychological processes***. Harvard University Press.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision making and classroom practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.