

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

ANDRE ROSA SILVEIRA JUNIOR

**CRENÇAS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE O INGLÊS COMO
LÍNGUA ADICIONAL: PERSPECTIVAS DO PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM**

**BAGÉ
2025**

ANDRE ROSA SILVEIRA JUNIOR

**CRENÇAS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE O INGLÊS COMO
LÍNGUA ADICIONAL: PERSPECTIVAS DO PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras - Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Dinar Fernandes

BAGÉ

2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

S587c Silveira Junior, Andre Rosa

Crenças de estudantes universitários sobre o inglês como
língua adicional: perspectivas do processo de ensino-
aprendizagem / Andre Rosa Silveira Junior.

47 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade
Federal do Pampa, LETRAS - LÍNGUAS ADICIONAIS INGLÊS, ESPANHOL
E RESPECTIVAS LITERATURAS, 2025.

"Orientação: Dinar Fontoura Fernandes".

1. Crenças. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Ensino de línguas.
4. Língua inglesa. 5. Ensino superior. I. Título.

ANDRÉ ROSA SILVEIRA JUNIOR

**CRENÇAS DE ESTUDANTES UNIVERSITARIOS SOBRE O INGLES COMO LINGUA
ADICIONAL:**

PERSPECTIVAS DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado na Universidade Federal
do Pampa como requisito parcial para
obtenção do Título de Licenciado em
Letras - Línguas Adicionais (Inglês,
Espanhol e respectivas literaturas).

Trabalho de Conclusão de Curso defendido em: 04 de dezembro de 2025.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Dinar Fernandes

Orientador

(Unipampa)

Profª. Dra. Profa. Dra. Clara Dornelles

(Unipampa)

Prof. Dra. Profa. Dra. Denise von der Heyde Lamberts

(Unipampa)



Assinado eletronicamente por **DINAR FONTOURA FERNANDES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 04/12/2025, às 15:37, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **DENISE VON DER HEYDE LAMBERTS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 04/12/2025, às 15:38, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **CLARA ZENI CAMARGO DORNELLES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 04/12/2025, às 15:38, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1900415** e o código CRC **F4FD21F3**.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos deste trabalho são dirigidos, primeiramente, à minha família, pelo apoio incondicional, incentivo constante e compreensão durante todo o percurso acadêmico.

Agradeço aos colegas e amigos, cuja presença, escuta e solidariedade tornaram esta caminhada mais leve.

Ao meu orientador, Professor Dr. Dinar Fernandes, pela orientação atenta, pelas contribuições rigorosas e pelo estímulo contínuo à reflexão crítica, fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Às professoras Dras. Clara Dornelles e Denise Lamberts, que gentilmente aceitaram compor esta banca avaliadora e contribuíram de maneira significativa para minha formação e para o aprimoramento deste trabalho.

Agradeço, ainda, a todos os docentes e funcionários da instituição que, direta ou indiretamente, colaboraram para a minha trajetória acadêmica, assim como aos estudantes que participaram da pesquisa efetuada para a realização deste trabalho.

Meu agradecimento estende-se, também, a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para este estudo, seja por meio de conversas, leituras, sugestões ou gestos de apoio. Cada contribuição, por menor que parecesse, teve importância única na construção deste resultado, e por isso deixo registrado meu sincero reconhecimento.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas sobre crenças de ensino-aprendizagem.....	17
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Talento e Esforço.....	28
Figura 2 - Imersão na língua.....	29
Figura 3 - Necessidade de aprender uma língua cedo.....	30
Figura 4 - Correção de erros.....	32
Figura 5 - Ensino de gramática e fala.....	34
Figura 6 - Memorização de palavras.....	34
Figura 7 - Desejo de aprender a língua alvo e melhorar na mesma.....	35
Figura 8 - O medo de errar me impede de falar?.....	36

LISTA DE SIGLAS

BALLI	<i>Beliefs About Language Learning Inventory</i>
ILA	Inglês como Língua Adicional
LA	Línguas Adicionais
LLA	Letras - Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas
NLA	Núcleo de Línguas Adicionais UNIPAMPA

RESUMO

Este trabalho investiga as crenças de ensino-aprendizagem de língua inglesa entre estudantes universitários do curso de Letras Línguas Adicionais (LLA) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), buscando compreender como tais concepções influenciam o engajamento, motivação e percepções sobre o processo de aprender uma língua adicional. A análise dos dados foi realizada com base no arcabouço teórico de Barcelos (2001, 2004, 2006, 2007), que compreende as crenças como construções contextuais e socialmente situadas. Para ampliar a discussão, o estudo considera também contribuições consolidadas na área, incluindo Horwitz (1987, 1988), Pajares (1992), Borg (2003), Moita Lopes (2006), Leffa (1991, 2000, 2012, 2013) e Schlatter e Garcez (2012), que oferecem perspectivas complementares sobre crenças, cognição, práticas sociais de linguagem e processos formativos. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida em uma turma de reforço de inglês, como uma intervenção de curta duração, ofertada pelo Núcleo de Línguas Adicionais (NLA), e utilizou um questionário pós-intervenção e um diário de campo reflexivo como instrumentos de geração de dados. Os resultados revelam crenças recorrentes entre os participantes, como associações entre aprendizagem e talento, medo de errar e percepção de insuficiência linguística. Observou-se, contudo, que práticas dialógicas, reflexivas e socialmente situadas favorecem indícios de mudança, ainda que em estágio inicial, nas percepções dos estudantes sobre suas capacidades e sobre o processo de aprender inglês. Conclui-se que intervenções fundamentadas em reflexão crítica e em usos significativos da linguagem contribuem para a ressignificação de crenças e para o fortalecimento de concepções mais produtivas no ensino superior.

Palavras-chave: Crenças; Ensino-aprendizagem; Ensino de línguas; Língua inglesa; Ensino Superior.

ABSTRACT

This study investigates the teaching and learning beliefs about the English language held by undergraduate students enrolled in the Additional Languages program (LLA) at the Federal University of Pampa (UNIPAMPA), aiming to understand how such conceptions influence engagement, motivation, and perceptions regarding the process of learning an additional language. Data analysis was carried out based on the theoretical framework of Barcelos (2001, 2004, 2006, 2007), who understands beliefs as contextual and socially situated constructions. To broaden the discussion, the study also draws on consolidated contributions in the field, including Horwitz (1987, 1988), Pajares (1992), Borg (2003), Moita Lopes (2006), Leffa (1991, 2000, 2012, 2013), and Schlatter and Garcez (2012), which offer complementary perspectives on beliefs, cognition, social language practices, and educational processes. This qualitative research was conducted in an English support class as a short-term pedagogical intervention offered by the Center for Additional Languages (NLA), and employed a post-intervention questionnaire and a reflective field journal as data-generation instruments. The results reveal recurrent beliefs among participants, such as associations between learning and innate talent, fear of making mistakes, and perceptions of linguistic insufficiency. It was also observed that dialogic, reflective, and socially situated practices encouraged signs of change, although at an early stage, in students' perceptions of their abilities and of the process of learning English. The study concludes that interventions grounded in critical reflection and meaningful language use contribute to the reframing of limiting beliefs and to the strengthening of more productive conceptions within higher education.

Keywords: Beliefs; Teaching and learning; Language teaching; English language; Higher Education.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
1.1 Questões de pesquisa.....	13
1.2 Objetivo geral.....	13
1.3 Objetivos específicos.....	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
2.1 As Crenças.....	14
2.2 Pesquisas de crenças de ensino-aprendizagem.....	15
2.3 Crenças sobre a aprendizagem de inglês como língua adicional.....	19
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	22
3.1 Contexto de investigação.....	23
3.2 Processo de geração e análise de dados.....	24
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	27
4.1 Resultados do questionário e observações do diário de campo.....	28
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	45

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As crenças relacionadas ao ensino-aprendizagem são um tema que tem sido mais frequentemente estudado e pesquisado ao longo dos últimos anos (Horwitz, 1987, 1988, Borg, 2001, 2003, Barcelos, 2001, 2004, 2006, 2007, Leffa, 1991), com objetivo de compreender dentre outras coisas, o que são essas crenças, como defini-las e como elas impactam no aprendizado e no ensino. A motivação pessoal para a escrita deste trabalho vem de questões observadas em sala de aula em relação às crenças de ensino-aprendizagem de alunos e minha trajetória pessoal. Essas crenças envolvem não só o comportamento dos estudantes ao longo do período das aulas, mas no que eles acreditam em relação a aprender uma língua adicional. Meu questionamento parte do princípio de quais são e se é possível conseguir modificar essas crenças pré-estabelecidas de estudantes, quanto a aprender línguas.

No que diz respeito à motivação pessoal, objetiva-se investigar as respostas para algumas perguntas como: “Qual a importância do estudo das crenças de ensino-aprendizagem?” e com o tempo e o passar das leituras feitas para o mesmo esse interesse se estendeu também para assuntos como: “Como as crenças de um indivíduo em relação ao ensino de línguas podem influenciar no seu aprendizado de uma língua adicional?” e também “É possível mudar uma crença que uma pessoa possui em relação a aprendizagem de línguas?” O que dentre outros fatores faz com que o estudo deste tema possa auxiliar professores tanto de línguas adicionais quanto de outros conteúdos.

Por um período de tempo, o tema de crenças de ensino-aprendizagem de línguas estava, na maioria das vezes, focado nas crenças dos professores (Borg, 2001, 2003), e não nas crenças dos estudantes, o que trouxe a motivação para este trabalho em relação a esta vertente do tema.

Assim, a estrutura básica do trabalho será composta por: Questões de Pesquisa e Objetivos; Fundamentação Teórica, que abordará o que são crenças, quais os tipos de crenças de ensino-aprendizagem de línguas adicionais e qual a relevância dessas crenças para os aprendizes; Metodologia da Pesquisa, que terá uma abordagem qualitativa; e Plano de Análise dos Resultados.

1.1 Questões de pesquisa

Dentre as diversas questões que podem ser abordadas, são de interesse desta pesquisa: Quais são as crenças de estudantes de língua adicional sobre como se aprende uma nova língua? Em que medida as crenças dos alunos sobre o papel do professor e do aluno afetam sua participação em sala de aula? As crenças dos estudantes mudam após a exposição a diferentes abordagens de ensino de línguas? Como estudantes bilíngues ou multilíngues percebem o aprendizado de uma nova língua?

1.2 Objetivo geral

Investigar as crenças de ensino-aprendizagem de inglês em sala de aula de língua adicional no ambiente acadêmico a fim de compreender a sua relevância e os seus efeitos.

1.3 Objetivos específicos

- Pesquisar sobre diferentes tipos de crenças de ensino-aprendizagem;
- Investigar resultados das crenças em sala de aula;
- Investigar quais crenças os alunos carregam consigo em relação a aprender inglês como língua adicional;
- Sugerir a promoção de crenças positivas de ensino-aprendizagem.

Nos próximos capítulos apresentaremos a Fundamentação Teórica, que discorre sobre as base teóricas utilizadas neste trabalho, a Metodologia, que explicita a forma como foi conduzida a pesquisa, a Análise dos Resultados em que apresenta-se tabelas e discussão em relação aos dados encontrados, e as Considerações Finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estudo das crenças de ensino-aprendizagem de línguas tem se consolidado como uma área relevante dentro da Linguística Aplicada, especialmente ao se considerar o papel central que essas crenças exercem na forma como os aprendizes se engajam nos processos de ensino e aprendizagem. Em contextos acadêmicos, essas crenças se tornam ainda mais significativas, pois influenciam diretamente as atitudes, motivações e estratégias utilizadas pelos alunos em sua trajetória. Compreender as crenças que os estudantes universitários constroem sobre o inglês como língua adicional (ILA) permite não apenas identificar concepções positivas ou negativas associadas ao processo de aprendizagem, mas também investigar como essas ideias são moldadas por experiências anteriores, contextos institucionais e demandas sociais mais amplas.

Neste capítulo pretendemos discutir o conceito de crenças e suas características, sua relação com o processo ensino-aprendizagem e aprendizes, bem como as implicações que esse tema possui para a área de ensino de línguas.

2.1 As Crenças

Crença é um termo originado no latim (*credentĭam*, verbo *credere*¹) como o ato ou efeito de crer, e pode estar relacionado à religião, como um conjunto de ideias compartilhadas por muitas pessoas, à uma convicção sobre a verdade a respeito de alguma afirmação sobre a realidade ou algum ser, à alguma coisa ou fenômeno, em especial quando não existem provas conclusivas ou confirmação racional daquilo em que se acredita. O filósofo americano Charles Peirce, definiu, já no século XIX, crenças como “idéias [sic] que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar”, PEIRCE (1958, p. 91). Entende-se pelo autor que as crenças ajudam os indivíduos a definir e a compreender o mundo e a si próprios, e são instrumentais na definição de tarefas e desempenham um papel crítico na definição do comportamento. O sistema de crenças assim representaria uma estrutura fundamental, a ponto de sustentar a

¹ Michaelis (2025, s. p.)

própria cultura. Esse sistema é constituído por um conjunto de valores e crenças partilhados dentro de um grupo cultural, os quais moldam uma forma particular de perceber e interpretar os aspectos sociais, culturais, físicos e psicológicos da realidade. Assim, nossa visão de mundo, bem como as interpretações e significados que atribuímos ao que chamamos de realidade, são profundamente influenciados pelo sistema de crenças ao qual pertencemos.

As crenças funcionam como filtros cognitivos² que influenciam a maneira como percebemos, julgamos, agimos e tomamos decisões no cotidiano (PAJARES, 1992). Diferentemente do conhecimento científico, as crenças nem sempre são baseadas em evidências empíricas, mas podem se formar por experiências pessoais, influências culturais, valores familiares ou contextos sociais específicos. O conjunto de valores de determinada cultura e nossa aceitação ou rejeição destes valores são frequentemente baseados em nosso próprio sistema de crenças culturais, que estão presentes em nossa consciência e podemos nos referir a níveis históricos, sociais, culturais, religiosos, psíquicos, emocionais, racionais, filosóficos, genéticos, biológicos, físicos, espirituais e muitos outros.

2.2 Pesquisas de crenças de ensino-aprendizagem

As investigações a respeito de crenças ou sistema de crenças que envolvem ensino, aprendizagem, discentes e docentes são multifacetadas.

As crenças sobre ensino e aprendizagem vêm sendo amplamente discutidas por diversos autores, que reconhecem sua natureza complexa, dinâmica e profundamente influenciada por fatores sociais, culturais e contextuais. Segundo Barcelos (2001, 2004, 2006, 2007), as crenças devem ser entendidas como construções sociais e contextuais, formuladas e reformuladas ao longo do tempo por meio das experiências vividas pelos sujeitos. Essa perspectiva busca compreender as crenças a partir da escuta atenta do discurso dos aprendizes em seus contextos específicos. Barcelos destaca ainda que essas crenças não são estáticas, podendo ser modificadas por meio da reflexão, do diálogo, entre outros aspectos.

² Para Pajares (1992), crenças são filtros cognitivos poderosos que organizam a percepção, orientam interpretações e tendem a se manter estáveis, influenciando fortemente decisões, comportamentos e a assimilação de novas informações.

Horwitz (1987, 1988), por sua vez, contribuiu com a elaboração do BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*), instrumento que sistematiza categorias comuns de crenças entre aprendizes de línguas. Essa classificação tem sido amplamente utilizada em pesquisas empíricas para identificar e organizar dados sobre as concepções dos alunos em relação ao aprendizado de línguas, permitindo análises mais estruturadas e comparativas.

Na linha de investigação sobre as crenças, Borg (2003) propõe o estudo da cognição de professores e alunos, enfatizando que as crenças influenciam diretamente as práticas pedagógicas e as interpretações que os aprendizes fazem do processo de ensino-aprendizagem. Ele argumenta que essas concepções moldam não apenas as atitudes dos sujeitos, mas também suas expectativas e comportamentos em sala de aula.

Pajares (1992), afirma que as crenças funcionam como filtros de interpretação da realidade. Ou seja, são lentes através das quais os indivíduos percebem, compreendem e avaliam suas experiências educacionais. Apesar de sua natureza resistente à mudança, Pajares (1992) reconhece que as crenças podem ser transformadas por meio de vivências significativas que desafiem o pensamento pré-existente dos aprendizes.

Moita Lopes (2006), ao tratar da linguagem como prática social, amplia o entendimento das crenças ao relacioná-las com ideologias linguísticas. Segundo o autor, as crenças sobre o inglês, especialmente em contextos marcados por desigualdade, estão imersas em relações de poder, identidade e exclusão. Assim, a língua é vista não apenas como um sistema formal, mas como um recurso simbólico que posiciona os sujeitos socialmente.

Por fim, em Leffa (1991), as concepções de alunos da 5ª série revelam uma visão de aprendizagem de línguas centrada na memorização de palavras, o que evidencia crenças pouco alinhadas a uma perspectiva interacionista. Já em trabalhos posteriores (Leffa, 2000, 2012, 2013), ao discutir a sala de aula como prática social conjunta e a aprendizagem como construção de sentido na interação, o autor aponta

para um reposicionamento das crenças em direção a um papel mais ativo e agente do aluno no processo de aprender línguas.

O Quadro 1 a seguir sistematiza essas crenças conforme os autores.

Quadro 1: Pesquisas sobre crenças de ensino-aprendizagem.

Autor(es)	Conceito-chave	Contribuição para a pesquisa
Barcelos (2001, 2004, 2006, 2007)	Crenças como construções sociais e contextuais	Fundamenta a abordagem qualitativa contextual; destaca a mudança de crenças por meio da reflexão e do diálogo.
Horwitz (1987, 1988)	BALLI – categorias de crenças sobre aprendizagem de línguas	Classifica e mostra que crenças de aprendizes podem ser classificadas em categorias típicas, oferecendo uma estrutura que é muito útil para categorizar dados em análises qualitativas e qualitativas-quantitativas.
Borg (2003)	Cognição do professor/aluno e crenças	Mostra como as crenças afetam práticas e interpretações dos alunos sobre o ensino e a aprendizagem.
Pajares (1992)	Crenças como filtros de interpretação	Explica a persistência das crenças e a possibilidade de mudança por meio de experiências significativas.
Moita Lopes (2006)	Inglês como prática social	Discute que o inglês é uma prática social atravessada por ideologias linguísticas, e as crenças de aprendizes e professores sobre a língua são moldadas por essas ideologias, afetando identidades e

		frequentemente produzindo processos de exclusão na escola.
Leffa (1991)	Perspectiva interacionista da aprendizagem	Defende que aprender línguas é construir significado com o outro; influencia as crenças sobre o papel ativo do aluno.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Pode ser observado que as crenças sobre ensino-aprendizagem vêm sendo discutidas por diversos autores, que reconhecem a importância deste tema e de outros temas relacionados, assim como também a importância de pesquisar como essas perspectivas e visões podem contribuir com o aprendizado dos discentes durante as aulas que frequentam durante sua formação acadêmica.

Tendo em vista esses estudos anteriores realizados com diferentes focos, entende-se que as crenças influenciam o aprendizado dos estudantes e o desenvolvimento das aulas, e também que é possível mudar a crença de um aprendiz em relação ao aprendizado de determinado conteúdo. Segundo Bonfim e Conceição (2009), crenças de ensino-aprendizagem podem ser entendidas como ideias ou noções preconcebidas em relação à aquisição ou aprendizagem de uma segunda língua, ou ainda como produtos decorrentes da aprendizagem de uma pessoa, construídos de maneira formal ou informal, que podem determinar futuras aprendizagens. Também podem ser descritas como processos interativos, construídos a partir de diversas interações sociais, que futuramente poderão influenciar a aprendizagem de línguas do indivíduo. Isso nos mostra que, ao longo dos anos em que as crenças vêm sendo investigadas, elas têm sido constantemente relacionadas a alguns aspectos em comum, como: as experiências do indivíduo, suas opiniões, ideias e concepções, especificamente no que se refere ao aprender.

Resgatamos aqui o conceito da palavra crença, de acordo com o exemplo de Barcelos (2004, p. 132):

Assim, as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca.

Pode-se observar a definição como construções que resultam da interação com o contexto e da capacidade de reflexão pessoal sobre o que está ao nosso redor, tornando-se, assim, resultado tanto de experiências cognitivas quanto de vivências sociais e culturais que um ser humano adquire ao longo da vida e de sua interação com o meio em que vive.

2.3 Crenças sobre a aprendizagem de inglês como língua adicional

As crenças de alunos sobre o ensino e a aprendizagem de inglês como língua adicional influenciam diretamente sua motivação, engajamento e estratégias de aprendizagem, além de moldarem a forma como eles percebem o próprio papel no processo educativo. Barcelos (2001, 2004, 2006, 2007), propõe abordagens para o estudo das crenças. Dentre essas, a abordagem contextual é mais adequada para pesquisas qualitativas, por considerar a complexidade e a historicidade das crenças em interação com fatores sociais, culturais e institucionais.

Barcelos (2001, 2004, 2006, 2007) compreende as crenças sobre aprendizagem de línguas como construções contextuais, dinâmicas e socialmente situadas, resultantes da interação entre experiências prévias, práticas pedagógicas e significados atribuídos pelos aprendizes aos processos de aprender. Essa perspectiva poderia vir a dialogar com a concepção de línguas adicionais apresentada por Schlatter e Garcez (2012), segundo a qual o ensino de línguas é uma prática social que envolve letramentos e participação crítica em diferentes esferas discursivas³. Ao reconhecermos que as crenças são moldadas por contextos socioculturais e pela forma como os estudantes se percebem como usuários de uma língua, é possível aproximar a perspectiva de Barcelos da proposta de Schlatter e Garcez. Ambas ressaltam que a aprendizagem não se reduz ao domínio de estruturas linguísticas,

³ Schlatter e Garcez (2012) não abordam o conceito de crenças nos termos discutidos por Barcelos. Sua ênfase recai sobre aspectos como participação, posicionamentos e identidades discursivas, sem que “crenças” apareça como uma categoria teórico-analítica central. Assim, embora seja possível estabelecer aproximações entre essa abordagem e estudos sobre crenças, essa relação é indireta, já que o tema não é tratado de forma explícita pelos autores.

mas envolve a relação do sujeito com os discursos que circulam em seu meio. Nesse sentido, tanto as crenças dos aprendizes quanto o ensino de línguas adicionais podem ser entendidos como práticas situadas e ideológicas, permeadas por identidades, expectativas e modos de participação que influenciam a construção de sentidos e o engajamento no processo de aprendizagem.

Essa possibilidade de transformação é especialmente relevante quando se considera a prática docente no ensino superior, pois permite pensar em intervenções pedagógicas voltadas para a ressignificação de crenças limitantes e para o fortalecimento de concepções mais positivas e produtivas sobre o aprendizado de inglês como língua adicional.

Barcelos (2006), em estudos qualitativos realizados com alunos brasileiros, mostra que a mudança de crenças pode ocorrer por meio de intervenções que valorizam o diálogo, a escuta ativa e o compartilhamento de experiências entre aprendizes. Em sua perspectiva, o papel do professor é essencial como mediador dessa transformação, promovendo momentos de reflexão que confrontam visões cristalizadas sobre o aprendizado. A autora enfatiza ainda que mudanças não ocorrem apenas de forma cognitiva, mas também emocional e identitária, pois as crenças estão ligadas à forma como o aprendiz se percebe e se posiciona no mundo.

Assim, ao investigar se uma intervenção de curto prazo pode provocar mudanças em crenças, esta pesquisa se apoia em autores que reconhecem o caráter dinâmico das crenças e seu potencial de transformação, desde que em contextos que favoreçam o diálogo, a escuta e a problematização crítica.

As crenças positivas ou negativas em relação ao aprendizado da língua não são formadas isoladamente, mas refletem discursos sociais, políticas educacionais e experiências concretas de acesso (ou falta de acesso) ao ensino de qualidade. Moita Lopes (2006), ao tratar do inglês como prática social, enfatiza que as crenças em torno do idioma não são neutras: estão atravessadas por ideologias linguísticas que associam o inglês ao sucesso, modernidade ou inteligência, e que, por consequência, excluem aqueles que não dominam essa língua. Ao compreender o inglês como construção cultural e política, sua presença no ambiente universitário pode ser

analisada criticamente, o que contribui para a problematização das crenças que os alunos carregam consigo ao ingressar no ensino superior.

Schlatter e Garcez (2012) concebem o ensino de línguas adicionais como uma prática social orientada para o desenvolvimento de letramentos que possibilitam a participação crítica dos estudantes em diferentes esferas comunicativas. Para os autores, aprender uma língua não se restringe à aquisição de estruturas linguísticas, mas envolve compreender como textos circulam, produzem sentidos e posicionam sujeitos em contextos socioculturais específicos. Assim, o ensino deve favorecer a agência dos aprendizes, ampliando sua capacidade de interpretar e produzir discursos de forma reflexiva.

Schlatter e Garcez (2012) não trabalham explicitamente com o conceito de crenças na perspectiva de Barcelos (2001, 2004, 2006, 2007) e Horwitz (1987, 1988). Eles falam de participação, posicionamento, identidades discursivas, mas não usam o termo “crenças” como categoria central. Portanto, a perspectiva dialoga com estudos de crenças, embora os autores não tratem diretamente delas. Os autores Schlatter e Garcez se voltam primordialmente para a educação básica e não discutem o ensino universitário diretamente. Essas ideias poderiam ser estendidas ou aplicadas ao contexto universitário, na medida em que destacam que o uso da linguagem envolve posicionamentos, identidades e práticas discursivas permeadas por fatores sociais, ideológicos e culturais, aspectos que influenciam também a formação de estudantes de cursos de línguas.

No capítulo seguinte apresentaremos os instrumentos e metodologia da pesquisa que foi realizada para a construção deste trabalho e para a análise de seus resultados com base nos autores escolhidos para fundamentação teórica.

3 METODOLOGIA

Esta seção apresenta os passos que foram percorridos e os meios utilizados para o desenvolvimento da pesquisa. Descrevemos o tipo de pesquisa, a amostra, a coleta de dados, os procedimentos de análise desses dados, e os participantes.

O ato de pesquisar pode ser entendido como uma construção contínua, na qual a definição do objeto de estudo não ocorre de maneira isolada ou fixa em relação às pessoas envolvidas no processo, isto é, tanto o pesquisador quanto aqueles que são pesquisados. Para a execução deste trabalho, foi adotada uma abordagem qualitativa.

Dessa forma, compreender a realidade implica refletir sobre qual é a abordagem mais adequada para tratar o objeto de estudo e quais fundamentos teóricos e metodológicos o pesquisador deve escolher para conduzir sua investigação. A pesquisa qualitativa surge, assim, como uma alternativa viável, por constituir um instrumento capaz de interpretar a realidade, uma vez que permite compreender os fenômenos e atribuir sentido e significado às experiências humanas (DIAS, 2020) e caracteriza-se de caráter exploratório-descritivo.

Embora haja diversos métodos que conduzem a pesquisa e a análise qualitativa, o pesquisador iniciante nessa perspectiva precisa de um referencial que o auxilie a ingressar nesse tipo de análise. Desta forma, a Análise Temática será utilizada nesta pesquisa, pois configura-se como uma técnica útil, e não exige do pesquisador um conhecimento teórico-metodológico aprofundado.

Pode ser uma alternativa mais acessível de conduzir a análise, especialmente para quem está iniciando investigações em abordagens qualitativas (BRAUN; CLARKE, 2006). A operacionalização da Análise Temática constitui-se por sete etapas: as três primeiras, preliminares ou de aproximação ao fenômeno.

Elas são:

- 1) coleta do dado;
- 2) transcrição literal do dado (entrevistas, observação, narrativa);
- 3) ambientação com o dado (familiarização);
- 4) acomodação do dado em instrumento de análise (acomodação das unidades de registro/fragmentos de discurso);
- 5) identificação da unidade de contexto;

6) núcleo de sentido;

7) temas.

Nesta abordagem, o tema corresponde a um padrão de significado recorrente nos dados, isto é, uma ideia central que emerge da organização dos núcleos de sentido e que representa algo relevante sobre o fenômeno investigado. São construções produzidas pelo pesquisador a partir das regularidades identificadas. Se executada dessa maneira o percurso do pesquisador iniciante será facilitado (BRAUN; CLARKE, 2006).

Inicialmente, buscamos a familiarização com o tema de estudo de crenças de ensino-aprendizagem com foco no discente, através da análise de fontes de informação como livros, artigos e outras publicações relevantes. Nesse cenário, a revisão da literatura funcionou como uma ferramenta para detectar lacunas no conhecimento atual e criar hipóteses iniciais.

3.1 Contexto de Investigação

Diferentemente do previsto no projeto inicial, não foi possível aplicar um questionário diagnóstico antes da intervenção, em razão do tempo reduzido disponível para coleta de dados. Assim, optou-se pela aplicação de um questionário único ao final do processo, complementado pelas anotações do diário de campo. Essa decisão permitiu registrar as crenças manifestadas pelos estudantes e analisá-las qualitativamente, embora tenha limitado a possibilidade de comparações diretas entre momentos distintos. Outra modificação foi a inviabilização da realização da pesquisa com alunos do ensino básico devido a limitações de tempo e a questões institucionais que extrapolaram o controle do pesquisador. O cronograma disponível para a execução do estudo mostrou-se incompatível com os prazos necessários para solicitar autorizações formais, obter consentimento da escola e organizar a logística de aplicação dos instrumentos.

Além disso, procedimentos institucionais como trâmites administrativos e restrições internas da universidade dificultaram a inserção do pesquisador no contexto

educacional dentro do período previsto⁴. Dessa forma, a opção por outro público-alvo tornou-se a alternativa metodologicamente mais adequada para assegurar a viabilidade e o rigor da investigação. Diante dessas restrições, o público-alvo foi redefinido para uma turma de reforço de inglês de estudantes universitários do curso de Letras - Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas (LLA) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), vinculados ao Núcleo de Línguas Adicionais. Essa escolha mostrou-se pertinente tanto pela acessibilidade aos participantes quanto pela coerência com os objetivos investigativos, permitindo ao pesquisador acompanhar o processo de ensino-aprendizagem em um contexto institucional que favorece a coleta de dados, o contato direto com os estudantes e o cumprimento dos prazos estabelecidos no cronograma da pesquisa.

A pesquisa realizada acompanha um total de vinte (20) aulas de língua inglesa, ministradas no período compreendido entre 28 de abril de 2025 e 08 de julho de 2025, em um contexto de sala de aula com alunos de uma turma de reforço de inglês composta por cinco (5) estudantes regulares de nível iniciante em relação a sua proficiência quanto a língua inglesa. Durante esse período o curso foi oferecido duas vezes por semana com as aulas tendo uma média de 50 minutos cada.

3.2 Processo de Geração e Análise de Dados

Ao final das aulas do período de intervenção, partimos das respostas dadas por questionário via *Google Forms* por alunos do curso de LLA da UNIPAMPA.

O questionário contou com perguntas com escala Likert, de 1 (Discordo Totalmente) a 5 (Concordo Totalmente) com o objetivo de coletar dados sobre as crenças dos aprendizes em relação ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa. A pesquisa adotou uma perspectiva que considera as crenças como construções dinâmicas, discursivas e situadas, com potencial de transformação por meio de práticas pedagógicas reflexivas e contextualizadas no ambiente acadêmico com base em Barcelos (2001, 2004, 2006, 2007). As perguntas presentes no questionário

⁴ Essa restrição se deu em relação à disciplina de Estágio em Inglês II, a qual inicialmente seria relacionada à pesquisa.

aplicado com os estudantes possuíam diversos aspectos com o intuito de descobrir as crenças que os discentes apresentavam em relação aos seguintes aspectos:

- Aprendizagem de línguas;
- O Papel do professor;
- O Papel do Aluno;
- Crenças sobre métodos e estratégias de aprendizagem;
- Crenças em relação ao “que é mais importante” ao aprender uma nova língua;

Para análise dos dados, o diário de campo também foi utilizado como instrumento complementar ao questionário final, permitindo a triangulação dos dados. Enquanto o questionário revelou as crenças explicitadas pelos estudantes em suas respostas, o diário possibilitou observar comportamentos, atitudes e interações em sala de aula que confirmaram e ampliaram as informações obtidas. Essa combinação fortaleceu a análise qualitativa, pois possibilitou relacionar o que os alunos declararam acreditar com aquilo que efetivamente demonstravam em suas práticas.

As respostas das perguntas fechadas foram organizadas em tabelas e analisadas de acordo com a frequência de cada escolha na escala Likert. Já as respostas abertas passaram pela análise temática (Braun e Clarke, 2006), na qual foram identificadas unidades de sentido e categorias temáticas recorrentes entre os participantes. Essa metodologia possibilitou observar tanto tendências gerais quanto particularidades individuais nas crenças expressas.

As respostas foram analisadas segundo categorias inicialmente definidas com base em Barcelos (2001, 2004, 2006, 2007), tais como: crenças sobre a dificuldade da língua inglesa, sobre a motivação e o papel do aluno, sobre o papel do professor, sobre métodos de ensino-aprendizagem, e sobre a função social da língua inglesa. Também foram consideradas categorias emergentes que possam surgir do discurso dos participantes. Isso permitiu captar crenças não previstas inicialmente, mas relevantes à compreensão do fenômeno investigado.

Por fim, os dados foram discutidos à luz dos autores que fundamentam este trabalho, como Barcelos (2007), que argumenta que crenças podem ser transformadas por meio da reflexão situada; Pajares (1992), que compreende as crenças como filtros de interpretação da realidade e, portanto, resistentes, mas passíveis de mudança; e Moita Lopes (2006), que analisa como ideologias linguísticas e identitárias moldam percepções sobre o inglês. Assim, a análise buscou compreender os sentidos construídos pelos alunos a partir de sua experiência.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Seguindo a linha de pensamento de Barcelos (2001, 2004, 2006, 2007), que demonstrou ao longo de seus estudos que a mudança de crenças é possível por meio do compartilhamento de experiências e de intervenções que valorizem o diálogo em sala de aula, optou-se por adotar uma postura de professor mediador nesse processo de transformação. Assim, promoveu-se momentos para que os discentes refletissem sobre suas próprias crenças, incentivando-os a questionar aquelas que possuíam durante o período de aulas, com o objetivo de levá-los a repensar suas ideias sobre o aprendizado da língua inglesa.

Foram propostas atividades nas quais os alunos tivessem que utilizar em grupos a língua alvo, e também atividades por meio de explicações em língua inglesa feitas de maneira a serem concisas e diretas para que todos conseguissem entender, mesmo que alguns estudantes afirmassem não compreender um texto ou fala em língua inglesa. Isto ocorreu para fazer com que os mesmos participassem e repensassem o que acreditavam até o momento. Além disso, o professor também tratou questões, erros e dúvidas com naturalidade, corrigindo quando necessário, por vezes guiando o estudante de modo que o mesmo chegasse na resposta correta.

Esses momentos foram pensados com o objetivo de que os estudantes não possuíssem medo ou vergonha de interagir em sala de aula devido a possibilidade de cometer erros, pois estes por vezes serviam para que o professor explicasse algo que poderia ser uma dúvida também de outros estudantes que não se manifestaram, e também para gerar nos estudantes a ideia de que erros cometidos em sala de aula poderiam, dentre outras coisas, mostrar que ainda possuíam espaço para melhorar e avançar no aprendizado da língua alvo ofertada na turma de reforço. Vale destacar que o planejamento das aulas foi estruturado de forma que os alunos tivessem que enfrentar, direta ou indiretamente, os desafios que acreditavam não ser capazes de superar. Dessa forma, buscou-se levá-los ao enfrentamento dessas dificuldades, a fim de tentar gerar uma mudança em sua percepção inicial.

4.1 Resultados do Questionário

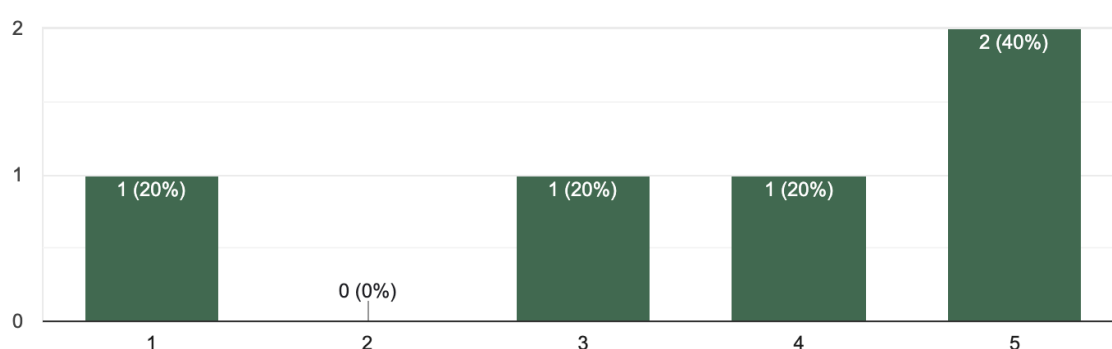
Ao analisar as respostas dos discentes em relação às crenças sobre ensino-aprendizagem no questionário que foi aplicado, foi observado que grande parte dos estudantes possuía crenças em comum entre si, O questionário aplicado contou com perguntas com escala Likert, de 1 (Discordo Totalmente) a 5 (Concordo Totalmente) com o objetivo de coletar dados sobre as crenças dos aprendizes em relação ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa, A análise a seguir será feita de forma a intercalar as respostas das questões em escala Likert e as respostas da pergunta “Em sua opinião, o que você acredita ser algumas das coisas mais importantes para aprender uma nova língua?” na qual os participantes dissertaram por extenso suas crenças em relação à pergunta proposta.

De acordo com os dados, 2 estudantes que participaram das aulas possuíam 18 anos de idade, 2 possuíam 22 anos de idade e 1 dos estudantes afirmou ter 55 anos de idade. A seguir estão os dados das respostas das questões do questionário aplicado na turma.

Figura 1 - Talento / Esforço

Aprender uma nova língua é mais uma questão de talento do que de esforço.

5 responses



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Como mostra a Figura 1, quando questionados em relação a se o aprendizado de uma língua é uma questão mais de esforço ou de talento, apenas 1 dos estudantes

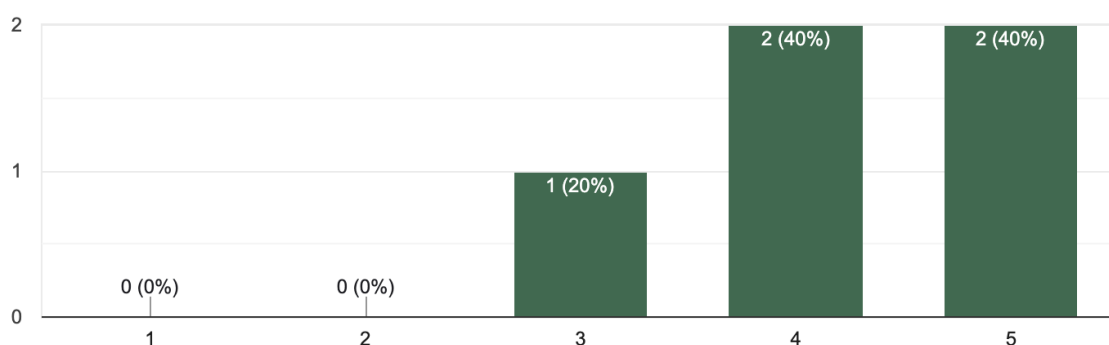
responderam que o aprendizado de uma língua é uma questão de esforço, enquanto 1 dos participantes respondeu “três” em uma escala de um a cinco, indicando acreditar que o aprendizado de uma língua adicional é uma questão tanto de talento quanto de esforço por parte do educando. Porém, 3 das respostas indicaram que o aprendizado de uma língua seria mais uma questão de talento do que de esforço, indicando que grande parte da turma possuía a crença de que seria necessário ter algum tipo de talento para aprender uma língua, como podemos observar na Figura 1.

Essa visão se aproxima das “crenças limitantes de autoeficácia” (Pajares 1992), segundo as quais o aprendiz subestima seu próprio potencial e atribui o sucesso a fatores externos ou inatos. Tal percepção tende a reduzir a persistência diante de desafios, reforçando a ideia de que “aprender inglês é para quem tem dom”, o que pode interferir diretamente na motivação e no engajamento em sala de aula.

Figura 2 - Imersão na língua

A imersão total na língua é a melhor maneira de aprender

5 responses



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Os estudantes apresentaram um consenso em relação à importância da imersão total na língua a ser estudada, considerando-a a melhor forma de aprender, como se pode observar na Figura 2.

Um outro exemplo que pode auxiliar a visualização das crenças desses estudantes está nas respostas da seguinte pergunta presente no questionário: “Em sua opinião, o que você acredita ser algumas das coisas mais importantes para

aprender uma nova língua? Explique o porquê.” Nessa questão, os estudantes deveriam dissertar brevemente em suas respostas, as quais foram analisadas para que pudesse ser visto com mais clareza algumas de suas crenças em relação ao aprendizado de línguas.

Resposta 1 - Questionário

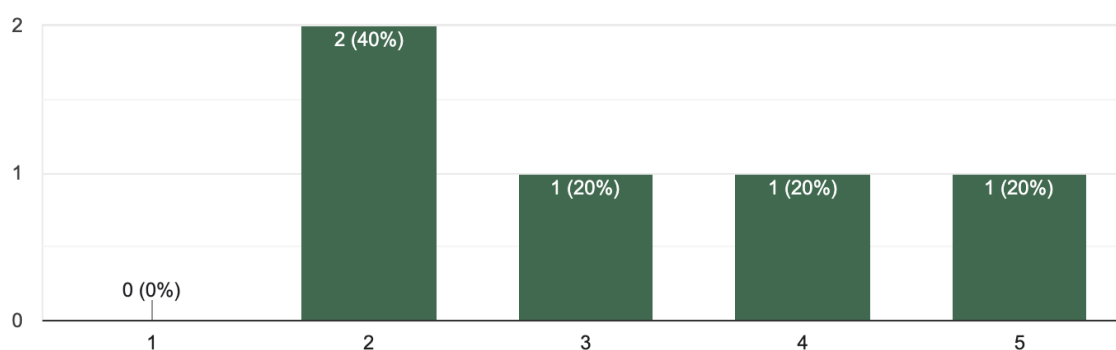
Praticar a fala com assuntos do cotidiano, ouvir áudios e assistir vídeos onde se fala o idioma ajuda a aprender palavras e também a prestar atenção na pronúncia. Jogos com palavras também podem ajudar a aprender.

Este estudante, por exemplo, afirmou acreditar que a prática da fala com assuntos do cotidiano, somada à imersão na língua por meio de vídeos, áudios e jogos, pode ser de bom proveito durante o aprendizado de uma língua estrangeira. Além disso, citou acreditar ser necessário prestar atenção na pronúncia das palavras, possivelmente devido à crença de que isto pode auxiliá-lo em seu aprendizado da pronúncia e da compreensão da língua-alvo.

Figura 3- Necessidade de aprender uma língua cedo

Para aprender uma língua, é necessário começar cedo

5 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Em relação à Figura 3, outros estudantes, no entanto, deram atenção a outros fatores, como o período em que a pessoa está aprendendo a língua, tendo a crença de que é importante começar a aprender outros idiomas já desde a juventude, com o intuito de ter uma base da língua antes da escola. Acreditam que, no futuro, esse ato

terá uma consequência positiva no indivíduo, facilitando o aprendizado e o investimento em um novo idioma.

Resposta 2 - Questionário

É bem importante desde criança os pais irem ensinando outros idiomas pra [sic] já ter uma estrutura nas escolas e pra [sic] quando já tiver maior investir no idioma que quer aprender para ter mais facilidade e ter como aprender um novo idioma.

Houve também outro estudante que atribuiu grande importância à motivação de quem está estudando em sua própria resposta, além de acreditar que uma das dificuldades que os discentes podem enfrentar em seu período de formação é, muitas vezes, a própria vergonha de errar em sala de aula. Isso faz com que o estudante não participe adequadamente das atividades e apresente maiores dificuldades em seu aprendizado. O mesmo aluno, contudo, também acredita que não há problemas em cometer erros, contanto que o estudante consiga se manter focado sem desistir de aprender como pode ser observado pelo que o mesmo escreveu na Resposta 3.

Resposta 3 - Questionário

Ser motivada e constante, pois muitas vezes temos vergonha de errar, mas temos que pensar que estamos aprendendo e tudo bem errar, mas nunca desistir de aprender.

Essa crença está relacionada a outra resposta obtida que, embora breve, indica uma visão semelhante em outro estudante, que também acredita na importância da vontade e da insistência no aprendizado, bem como na paciência e cooperação durante o processo. Vale ressaltar que este estudante porém diferente de alguns outros não vê o erro como algo necessariamente ruim, porém como uma parte do processo de aprendizagem.

Resposta 4 - Questionário

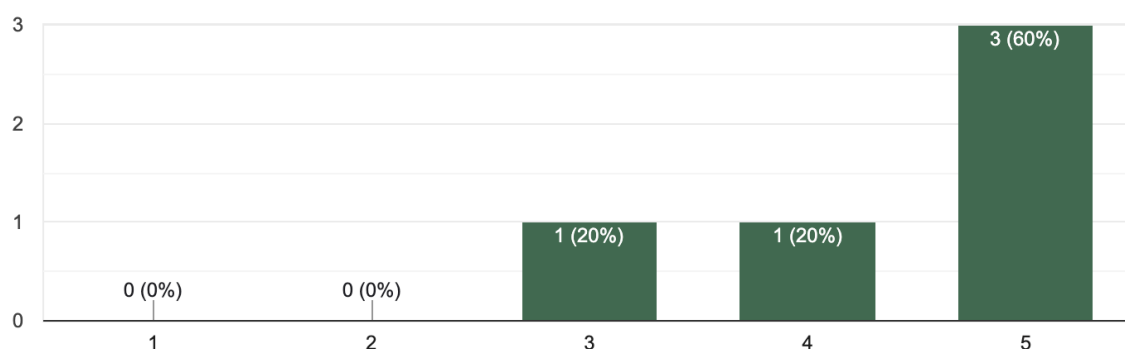
Paciência, prática, vontade, cooperação e insistência.

Nesta resposta pode ser notado que este estudante possui a crença de que, para aprender uma língua, é necessário que a pessoa seja paciente e tenha força de vontade para se manter motivado durante o processo sendo insistente e cooperativo em aula, apresentando não possuir a crença de, que para aprender, é necessário um tipo de talento inato, como alguns outros estudantes apresentaram em determinados pontos do período das aulas, principalmente durante o início.

Figura 4- Correção de erros

O professor deve corrigir todos os erros dos alunos

5 responses



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Como podemos observar na Figura 4, a maioria dos estudantes afirmam acreditar que o erro faz parte do processo de aprendizagem, já que três estudantes concordaram totalmente e um concordou parcialmente com essa ideia, enquanto que apenas um estudante mostrou-se neutro em relação à afirmação proposta. Embora esse dado indique uma crença positiva e alinhada a concepções contemporâneas de aprendizagem, o diário de campo demonstra que essa percepção declarada não se manifesta plenamente nas práticas em sala. Dois estudantes particularmente demonstraram insegurança acentuada, medo de errar e tendência a se desculpar antes mesmo de tentar, o que confirma a discrepância entre as *crenças declaradas* e as *crenças experienciadas*, como discutido por Barcelos (2001, 2004, 2006, 2007). Essa contradição reforça a argumentação de Pajares (1992) de que crenças emocionais são mais resistentes à mudança do que crenças cognitivamente afirmadas. Além disso, a concepção equivocada de que o erro é indicador de

incompetência, apontada por Horwitz (1987, 1988), aparece no comportamento dos estudantes, apesar de suas respostas positivas no questionário. Assim, o confronto entre gráficos e observações evidencia que, embora os estudantes reconheçam teoricamente a importância do erro, ainda carregam crenças tradicionalmente negativas que interferem na participação e no engajamento, exigindo intervenções que valorizem o diálogo, a reflexão e a segurança emocional no processo de aprendizagem como defendem Barcelos (2006) e Schlatter & Garcez (2012).

Houve, porém, um estudante em específico que acredita que uma das coisas mais importantes no processo de aprendizagem é um método mais antigo e menos utilizado nos padrões atuais, sendo este a tradução. Ele acredita que a utilização tanto da primeira língua da pessoa quanto da língua-alvo pode fazer com que os estudantes “aprendam mais”, segundo o próprio.

Resposta 5 - Questionário

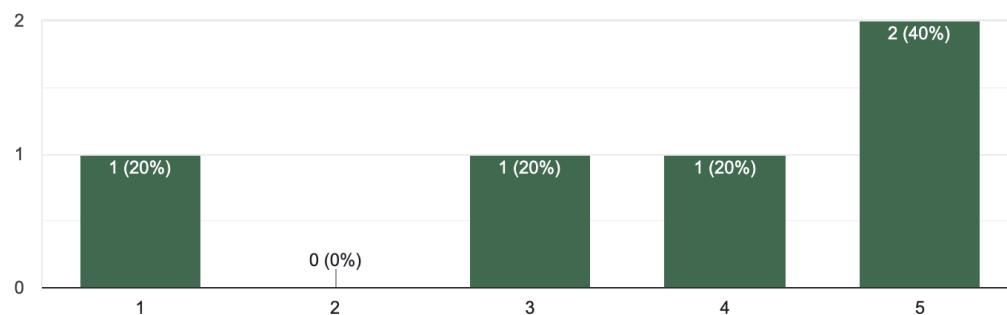
Acredito que tem que ensinar inglês, e do lado português, para aprendermos mais!!!

Observa-se na Resposta 5, que o estudante externaliza valorizar uma abordagem de ensino que estabeleça uma relação direta entre a língua que o estudante já utiliza em seu dia a dia (Português) e a língua alvo a ser aprendida (Inglês). Porém pode se ressaltar que este estudante era um dos alunos que por vezes apresentava uma tendência a afirmar que não conseguiria aprender a língua que estava sendo ensinada durante a turma de reforço sem que o que foi ensinado fosse logo após traduzido completamente para português, fazendo com que se fizesse necessário que o professor aos poucos tentasse convencer o estudante a se dar a oportunidade de tentar aprender a língua alvo sem utilizar o português que já conhecia como uma “muleta” durante o aprendizado. Pois, com o passar do tempo, podia ser observado também que isto não está auxiliando o aprendizado do estudante e sim apenas permitindo que o mesmo não tivesse de sair de sua zona de conforto.

Figura 5 - Ensino de gramática e fala

O professor deve ensinar regras gramaticais antes de praticarmos a fala

5 responses



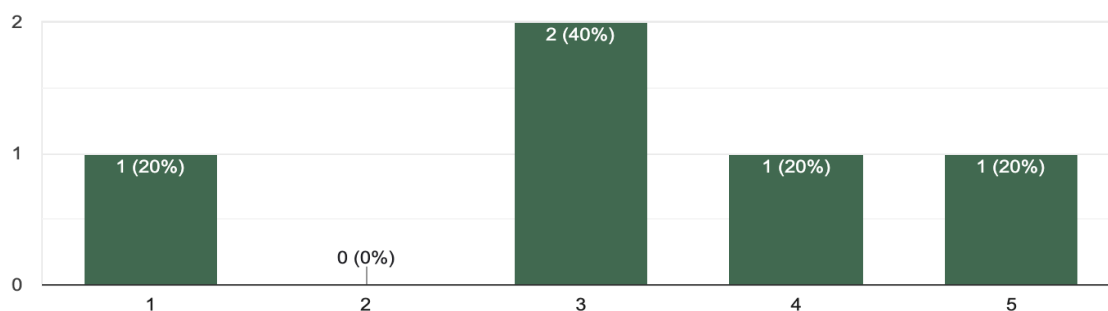
Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Como pode ser observado na Figura 5, a maior parte dos participantes presentes na turma onde foi aplicado o questionário demonstraram uma maior tendência à crença de que o professor deveria ensinar aos estudantes regras gramaticais da língua a ser estudada antes mesmo de começarem a praticar a fala, e na mesma com 2 dos estudantes tendo marcado que concordam completamente com a afirmação proposta, 1 tendo respondido quatro de cinco para esta afirmação que quanto que apenas um estudante tenha vindo a mostrar-se neutro em relação à afirmação e por fim apenas um estudante que participou do questionário veio a afirmar discordar completamente do que foi proposto na afirmação.

Figura 6 - Memorização de palavras

O aluno precisa memorizar muitas palavras para aprender uma língua

5 responses



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

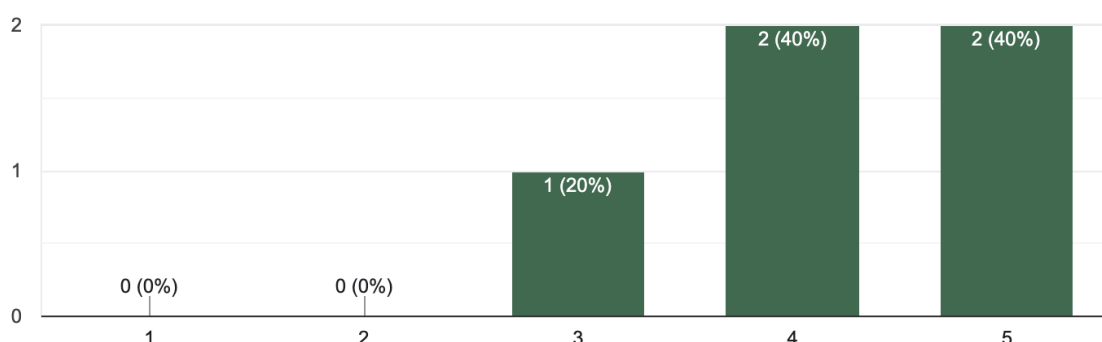
Como mencionado anteriormente os estudantes da turma demonstraram uma tendência a acreditar que é necessário o ensino das regras gramaticais de uma língua antes do ensino da fala o que também está relacionado com os dados que podem ser observados na Figura 6, onde 2 estudantes se mostraram neutros à afirmação de que é necessário memorizar muitas palavras para aprender uma língua e outros dois mostraram maior inclinação para com essa ideia, Enquanto que apenas um discordou completamente da afirmação.

Na Figura 7, a seguir, sobre o desejo de aprender a língua e melhorar a oralidade, observa-se que os estudantes acreditam que gostam de aprender e se sentem motivados a melhorar. A disposição dos aprendizes para enfrentar desafios, no contexto analisado de tais crenças, também se relaciona com fatores identitários e ideológicos discutidos por Moita Lopes (2006), já que a percepção do inglês como língua “difícil” ou “para poucos” reforça a sensação de exclusão e inadequação entre aprendizes inseguros. Embora alguns estudantes tenham demonstrado avanços ao longo das aulas, esse progresso só ocorreu após vivência prolongada e mediação docente, justamente como argumenta Barcelos (2006), ao defender que mudanças de crenças dependem de experiências significativas e práticas reflexivas. Assim, os dados sugerem que a crença no talento natural e a não motivação atua como barreira inicial ao engajamento e que intervenções pedagógicas consistentes podem contribuir para ressignificar essa visão.

Figura 7 - Desejo de aprender a língua alvo e melhorar na mesma

Eu gosto de aprender inglês e me sinto motivado a melhorar

5 respostas



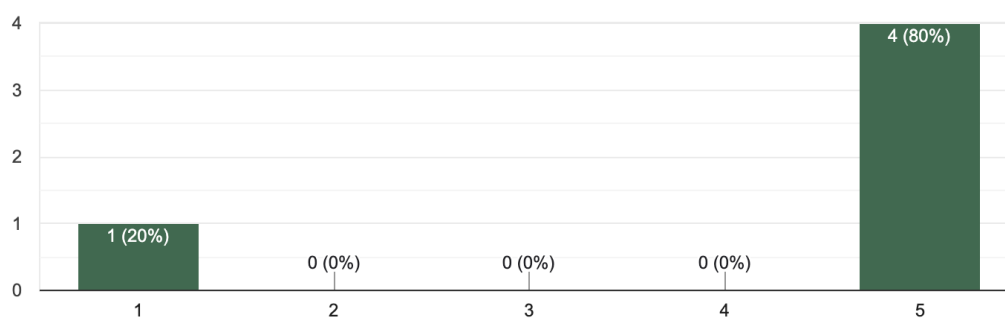
Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

É possível também observar que, apesar de outras respostas ao longo do questionário onde por vezes os estudantes não pareciam possuir uma mesma crença ou concordar em relação a uma questão ou afirmação, a grande maioria da turma expressou possuir um desejo de aprender a língua alvo, que era ofertada durante a turma de reforço, e o anseio de melhorarem na mesma, com apenas 1 estudante não mostrando uma grande concordância observada em aula com esta afirmação, porém não houve nenhum estudante que afirmou discordar como podemos observar na Figura 7.

Figura 8 - O medo de errar me impede de falar ?

O medo de cometer erros me impede de falar

5 responses



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

A questão com a maior quantidade de respostas concordando com a afirmação proposta pode ser observada na Figura 8, a afirmação em questão sendo em relação a um medo comum a estudantes e a pessoas como um todo “O medo de cometer erros me impede de falar”. quatro estudantes responderam que concordam completamente com a afirmação proposta e apenas uma resposta foi em contrário da maioria com 1 estudante tendo respondido que discorda completamente da afirmação.

Com isto podemos responder às perguntas feitas durante o início deste trabalho e sua pesquisa, tendo por base os dados obtidos durante as aulas ministradas, o diário de campo mantido pelo docente e a fundamentação teórica. Dentre as crenças dos estudantes de língua adicional participantes estão: a crença de

que o seu desempenho dependia em um talento inato do que no próprio esforço que colocavam ao aprender a língua alvo, o que segundo Pajares (1992) é uma crença limitante de autoeficácia. Os estudantes também demonstraram ter o pensamento de que a imersão total na língua alvo seria o melhor método de aprendizagem, seja por meio de vídeos, músicas, dentre outros. Os resultados mais relevantes evidenciados na visão da maioria dos aprendizes foram: contato contínuo com a língua alvo, a crença de que é importante começar a aprender uma língua desde cedo em sua vida por acreditar que isso facilita significativamente o processo de aprendizagem, a forte crença em relação à pronúncia das palavras na língua alvo e como evitar cometer erros. Este se relaciona com a crença de que erros são obstáculos no aprendizado, mencionado em Horwitz (1987, 1988). Os aprendizes também deram grande importância à memorização e aprendizado da gramática da língua alvo, acreditando ter que memorizar as palavras, as regras gramaticais da língua antes de poder trabalhar a oralidade. Por fim, os estudantes responderam acreditar na importância da motivação, persistência e prática, demonstrando que esta colabora no processo de aprendizagem

Em relação à medida na qual as crenças dos alunos em relação ao papel deles e do professor vem a afetar sua participação em sala de aula, pode ser mencionado a participação oral em sala de aula, pois a crença de que erros “atrapalham” ou expõem o estudante fez com que quatro dos cinco alunos afirmarem que o medo de errar limita sua fala. Isso por vezes afetou seu engajamento em sala de aula durante as atividades que envolvessem fala, assim também como talvez, especula-se, no simples ato de perguntarem algo em sala de aula para poderem ter uma dúvida respondida por conta do medo de errar ou de admitir não terem compreendido todo o conteúdo apresentado.

Pode-se notar também que estudantes que afirmaram acreditar que “O professor deve explicar tudo” e evitar o inglês em instrução das atividades e do conteúdo apresentado tiveram maior insegurança e resistência diante das aulas conduzidas em sua maior parte na língua alvo, enquanto estudantes com crenças mais positivas em relação ao seu próprio papel em sala de aula obtiveram melhores resultados nas práticas e menor resistência ao uso do inglês em sala de aula. Foi

observado também que outras crenças limitantes sobre capacidade (“eu não consigo aprender inglês”, “não entendo nada em inglês”) geraram retração no início da turma de reforço, como registrado no diário de campo. Podendo então ser afirmado, com base no que foi observado, que as crenças dos estudantes atuaram por vezes como filtros cognitivos, como afirma Pajares (1992) que por vezes vinham a facilitar ou dificultar o engajamento e aprendizado dos estudantes em aula.

Quanto à questão de se as crenças dos estudantes mudam após a exposição a diferentes abordagens de ensino de línguas foi possível observar que a intervenção contribuiu para uma mudança, ainda que talvez parcialmente, observou-se uma redução de crenças negativas em relação a autoeficácia, como em um dos alunos que afirmou que não conseguiria aprender. Alguns dos estudantes por vezes também demonstraram compreensão acima do esperado quando expostos a atividades em inglês, o que contradisse suas crenças iniciais onde afirmaram não possuir domínio da língua em questão ou dizer que não seriam capazes de executar as tarefas das aulas. As práticas baseadas em uso real da língua alvo e atividades comunicativas somadas com explicações mais breves e concisas fizeram os estudantes reconhecerem que conseguem aprender estruturas sem explicações extensas e, com o tempo, os estudantes passaram a ver o “erro” como mais uma parte do processo de aprendizagem, e, por meio da postura de mediador adotada pelo professor em sala de aula, os estudantes passaram a refletir mais e reduzir relativamente o impacto emocional do erro.

Essas mudanças dialogam com as ideias de que as crenças, embora resistentes, são dinâmicas e podem ser transformadas por experiências significativas (Barcelos, 2006; Pajares, 1992). Atividades práticas somadas com a exposição gradativa à língua inglesa auxiliaram na criação de oportunidades de ressignificação, portanto estima-se que houve uma relativa mudança, perceptível especialmente no que se refere à autoconfiança dos estudantes e em sua compreensão geral da língua.

Em relação ao questionamento de como os estudantes bilingues ou multilingues percebem o aprendizado de uma nova língua, no contexto da turma observada, formada por estudantes de Letras que já estudaram e estudam outras línguas, com base no diário de campo e nas aulas, pode-se notar características

específicas tais como mais consciência linguística, com os alunos valorizando mais a persistência, prática, motivação e constância. Além de maior sensibilidade aos erros cometidos por eles mesmos durante as aulas e reconhecimento da prática social da língua. Conforme Moita Lopes (2006), o inglês deve ser compreendido como prática social e recurso de participação no mundo, perspectiva que se articula às respostas dos estudantes, que mencionam usos cotidianos vinculados a vídeos, áudios e outras práticas multimodais.

Foi possível observar a presença de certas crenças nos estudantes, especialmente nas fases iniciais das aulas. Dois alunos em particular declararam explicitamente não demonstrarem acreditar que seriam capazes de aprender a língua-alvo até o final das aulas da turma de reforço. Além disso, apresentavam a crença de que não conseguiriam aprender inglês em uma aula ministrada totalmente em inglês. Essa percepção, somada à crença de que não possuíam capacidade para aprender a língua desejada, fez com que esses e outros alunos da turma acreditassem que enfrentaria grandes dificuldades durante a parte prática das aulas, especialmente nas atividades propostas pelo docente. Tais crenças foram manifestadas antes mesmo do início formal das aulas.

Seguindo a linha de pensamento de Barcelos (2006), que demonstrou que a mudança de crenças é possível por meio do compartilhamento de experiências e de intervenções que valorizem o diálogo, o professor promoveu momentos de reflexão, incentivando os discentes a repensarem suas ideias sobre o aprendizado da língua inglesa. O planejamento das aulas foi estruturado para que os alunos enfrentassem desafios que acreditavam não ser capazes de superar, o que buscou provocar uma mudança em sua percepção inicial.

Além disso, foi observado que, por vezes, os estudantes apresentavam comportamentos e resultados que não correspondiam exatamente às crenças que afirmavam possuir. Um exemplo foi o de um aluno que declarou não acreditar que conseguiria compreender conteúdos apresentados em inglês, mas que demonstrou desempenho acima da média em atividades que envolviam esse tipo de material.

Durante as aulas, foram estudados diversos conteúdos relacionados à língua inglesa, como “Verb Tenses”, “Prepositions” e “Difference between Will and Going to”, dentre outros. Esses conteúdos foram abordados ao longo de cinco aulas, de forma gradual, explicando os tempos verbais individualmente. O objetivo principal foi garantir que os conteúdos não levassem os estudantes a se sentirem intimidados e conscientizando-os de sua própria aprendizagem.

Ao término das aulas, era perguntado aos estudantes se o conteúdo estudado havia sido tão complexo quanto acreditavam no início e se consideravam ter compreendido o tópico abordado. Essa prática visou verificar se as crenças se mantinham ou se modificaram após a experiência de aprendizagem. As respostas, registradas para análise posterior, permitiram uma observação mais detalhada de possíveis mudanças em suas percepções e crenças em relação ao processo de ensino-aprendizagem durante o período.

De modo geral, observa-se que as crenças iniciais dos alunos oscilavam entre concepções tradicionais e visões mais contemporâneas de ensino e aprendizagem de línguas. A intervenção pedagógica e os momentos de reflexão proporcionados em sala de aula contribuíram para a resignificação de algumas dessas crenças, sobretudo no que se refere à autoconfiança e à percepção do erro como parte do aprendizado. Tais resultados reforçam a relevância de práticas pedagógicas mediadoras e dialógicas no ensino de inglês como língua adicional.

Durante a análise do diário de campo foi possível observar como as crenças dos estudantes vieram a afetar o desempenho e participação em aulas, assim como a auto percepção dos mesmos em relação a sua própria competência, como nos casos de estudantes que afirmaram “não conseguir aprender inglês” ou até mesmo “Não entender nada do que era ensinado a eles em relação à língua inglesa”. Essa postura inicial dialoga com o que Pajares (1992) denomina como crenças de autoeficácia, que podem ser compreendidas como filtros interpretativos que orientam a forma como um aprendiz entende o seu próprio potencial, além de moldar sua disposição para se engajar em atividades propostas em classe, no diário, essas crenças se manifestaram mesmo antes de que as atividades sequer começassem, principalmente por parte de dois dos estudantes que, por mais de uma de uma vez, verbalizam uma antecipação

do fracasso que, Segundo Horwitz (1987, 1988), é típica de aprendizes que associam o domínio de uma língua a talento inato assim como foi discutido anteriormente nesta pesquisa.

Ao mesmo tempo, as interações registradas durante o período das aulas mostram que essas crenças não se apresentaram de uma forma estática. Assim como foi discutido por Barcelos (2001, 2004, 2006, 2007), as crenças são construções dinâmicas, sociais e contextuais, influenciadas pelo ambiente de aprendizagem e pelas experiências vividas durante o processo. A gradual mudança percebida, por exemplo, em um estudante que, com o tempo, passou a chegar mais cedo nas aulas para poder tirar dúvidas e passou a se envolver mais ativamente nas aulas, demonstrando que as intervenções pedagógicas voltadas ao acolhimento e incentivo favoreceram modificações em suas percepções sobre aprender inglês. Esse movimento vai ao encontro de Barcelos (2006) sobre o papel das práticas dialógicas e mediadoras na ressignificação de crenças limitantes.

Além disso, o Diário de campo também ajudou a evidenciar crenças a respeito do papel do professor. Com parte dos estudantes, principalmente durante as primeiras aulas, tendo demonstrado a expectativa de explicações extensas, repetidas e, no caso de alguns, totalmente em português. Revelando a crença tradicional de que aprender envolve “ser explicado” e traduzido pelo professor, assim como foi possível observar na Resposta 5 anteriormente. Essa visão, como é discutida por Borg (2003), faz parte de um sistema de cognições educacionais que os alunos desenvolvem a partir de experiências escolares anteriores. Entretanto, ao passar das aulas e com introdução de novas práticas Utilizando se maior uso do inglês, atividades práticas, momentos de fala e explicações graduais os estudantes passaram a solicitar abordagens mais equilibradas entre explicações e prática, aproximando-se de concepções contemporâneas de ensino que valorizam a agência do aprendiz. (LEFFA, 1991, 2000, 2012, 2013; SCHLATTER; GARCEZ, 2012).

As crenças relacionadas ao medo de errar foram também recorrentes ao longo das observações. Grande parte da turma demonstrava receio de se expor oralmente. Associando o erro com a falta de capacidade, o que, conforme Horwitz (1988), está diretamente ligado a crenças tradicionais sobre a aprendizagem de línguas e ao mito

da “comunicação perfeita”. Esse comportamento foi evidenciado principalmente por um estudante em particular que possuía o hábito de se desculpar antes mesmo de responder algo em aula. No entanto, intervenções que tratavam o “erro” não como um monstro a ser temido e evitado, porém como uma parte comum, e até mesmo necessária do processo de aprendizagem, aliadas à prática constante, contribuíram para que alguns estudantes diminuíssem esse bloqueio, conforme foi observado mais ao fim do período das aulas, O que confirma a possibilidade de ressignificação proposta por autores como Barcelos (2007) e Pajares (1992).

Além disso, foi possível identificar também crenças relacionadas ao papel da língua inglesa como prática social e instrumento de inclusão/exclusão, tema discutido por Moita Lopes (2006). Em muitos momentos os estudantes demonstraram uma relação de distanciamento com o inglês, entendendo o mesmo como algo “difícil”, “para quem tem talento” ou somente acessível por meio de imersão total, crença essa que também foi identificada no questionário final. Esse discurso revela traços de ideologias linguísticas que associavam o inglês a prestígio e principalmente alta exigência. Por outro lado, dois estudantes que já possuíam experiências positivas com a língua demonstraram engajamento mais consistente e maior produtividade em aula, indicando como experiências prévias podem vir a moldar a identidade linguística de um aprendiz (Moita Lopes, 2006).

Finalmente, o diário também auxiliou na visualização de como mudanças ocorreram durante o período das aulas, ainda que alguns estudantes mantivessem crenças limitantes como a dependência de traduções ou a ideia de que certos conteúdos eram demasiadamente difíceis. Houve também progressiva ampliação da participação e autoconfiança por parte dos estudantes que podiam ser observada ao vivenciar atividades que desafiavam suas crenças iniciais e ao experimentarem sucesso nessas mesmas tarefas por seu próprio mérito e esforço. Os estudantes começaram a reinterpretar suas próprias capacidades. Embora se trate de um indício de transformação, ele dialoga com o que afirmam Barcelos (2006) e Pajares (1992): crenças podem mudar quando mediadas por reflexão, diálogo e experiências significativas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas ao longo deste trabalho permitiram compreender que as crenças de estudantes universitários sobre o inglês como língua adicional exercem influência significativa em seu engajamento, em suas atitudes e na forma como interpretam o processo de aprendizagem. Os dados coletados por meio do questionário e as observações registradas no diário de campo mostraram que os participantes possuem concepções diversas e, por vezes, contraditórias, oscilando entre visões tradicionais, como a centralidade da memorização, do talento inato ou da tradução, e perspectivas mais contemporâneas que valorizam a prática comunicativa, o erro como parte do processo e a agência do aprendiz.

Foi possível observar também que crenças limitantes, especialmente relacionadas à autoconfiança e ao medo de errar, interferem diretamente na participação dos estudantes em sala de aula. Essa constatação reforça as discussões de autores como Barcelos (2001, 2004, 2006, 2007) e Pajares (1992), que compreendem as crenças como filtros interpretativos capazes de influenciar comportamentos e de moldar trajetórias de aprendizagem. Contudo, os resultados da intervenção revelaram que tais crenças não são estáticas: ao longo das aulas e dos momentos de reflexão e diálogo promovidos, alguns estudantes demonstraram indícios de mudança em suas percepções, especialmente no que diz respeito à compreensão de sua própria capacidade de aprender inglês. Além disso, os dados evidenciam que a prática pedagógica desempenha papel fundamental na transformação de crenças. Estratégias que promovem enfrentamento gradual de desafios, encorajamento à participação e valorização do erro como parte natural da aprendizagem mostraram-se eficazes para favorecer a construção de crenças mais positivas e produtivas. Assim, este estudo reforça a importância de uma docência sensível aos aspectos afetivos e subjetivos do aprender línguas, entendendo que o ensino de línguas adicionais vai além de conteúdos estruturais e envolve dimensões identitárias, sociais e ideológicas.

Também foi possível realizar os objetivos por meio da análise dos dados obtidos e do diário de campo, e discutir sobre as possíveis mudanças das crenças de

estudantes universitários a respeito do ensino e aprendizagem de línguas, mesmo em uma turma de reforço de curta duração.

Cabe ressaltar que não foi possível realizar dois questionários previamente planejados para a coleta de dados, e ainda assim foi possível observar mudanças por parte dos estudantes em relação às crenças que apresentaram inicialmente. Nem todos os estudantes modificaram suas crenças em determinados tópicos, seja por estarem profundamente enraizadas, seja pela limitação temporal que impediu um trabalho mais aprofundado sobre esses aspectos. Nos casos em que foi possível identificar indícios de mudança entre os participantes da turma de reforço e do questionário aplicado, tais transformações mostraram-se, em sua maioria, em um estágio inicial.

Portanto, foi possível pesquisar sobre distintos tipos de crenças de ensino-aprendizagem que os estudantes possuíam, investigar resultados de crenças em sala de aula, examinar as crenças que os estudantes carregam consigo em relação ao ensino-aprendizagem de língua inglesa, bem como também sugerir a promoção de crenças positivas de ensino-aprendizagem.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para a ampliação do debate sobre crenças no ensino de línguas em contexto universitário e incentive professores e pesquisadores. Há que se considerar, de forma mais consciente, o papel dessas concepções no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais dialógicas, reflexivas e transformadoras, bem como investigar os efeitos de intervenções mais longas na mudança de crenças dos aprendizes.

REFERÊNCIAS

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

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística 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 sobre crenças de 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: Pontes, 2006. p. 15-42.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca de mudanças de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BONFIM, A. C. O.; CONCEIÇÃO, J. R. S. As crenças dos alunos em relação à aprendizagem de língua inglesa. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, 2009.

BORG, M. Key concepts in ELT: Teachers' beliefs. *ELT Journal*, v. 55, n. 2, p. 186-188, 2001.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, v. 36, p. 81-109, 2003.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 13 nov. 2025.

CRENÇA. In: *Michaelis: dicionário brasileiro da língua portuguesa*. 2025. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 13 nov. 2025.

DIAS, E. G. Entrevista com o Prof. MSc. Ernandes Gonçalves Dias. *Sustinere*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 607-610, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/sustinere.2020.56336>. Acesso em: 13 nov. 2025.

HORWITZ, E. Surveying students' beliefs about language learning. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (ed.). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1987. p. 119-129.

HORWITZ, E. K. The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, v. 72, n. 3, p. 283-294, 1988.

LEFFA, V. J. A interação na sala de aula de língua estrangeira. In: LEFFA, V. J. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2000. p. 29-58.

LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 17, p. 57-65, 1991.

LEFFA, V. J. Compreendendo a língua como ação social. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 44, p. 285-306, 2012.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas como prática social. In: NASCIMENTO, E.; COELHO, H.; NÓBREGA, M. H. (org.). *Linguagem e educação: perspectivas contemporâneas*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 11-38.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PEIRCE, C. S. The fixation of belief. In: *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. Cambridge: Harvard University Press, 1958 [1877].