

Crenças de professores e alunos brasileiros sobre a oralidade em língua inglesa

Beliefs of Brazilian teachers and students about orality in English

Jadson Lima Jesus da Silva*

Suellen Thomaz de Aquino Martins**

* Mestrando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (POSLIN/UFMG). É graduado em Letras com habilitação em línguas e literaturas portuguesa e inglesa pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, Bahia, Brasil. É membro do grupos de pesquisa Estudos em Línguas e Literaturas Estrangeiras ELLE (DLA/UESC) e Estudos Críticos sobre Linguagens, Letramentos e Educação (FALE/UFMG) nos quais dedica-se a estudos relacionados à aquisição de segunda língua, crenças e letramento crítico. Email: jds.limaio@hotmail.com.

**Professora Assistente de Língua Inglesa na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Doutoranda e Mestra em Letras: Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz (PPGL/UESC). Vice-coordenadora da “Especialização em Antirracismo no Ensino de Línguas” (RAEL/UFSB), coordenadora do programa de extensão “Formação de Professoras/es de Línguas (FORPROLI): emoções, colonialidades e

Resumo: Este trabalho tem como objetivo identificar as crenças de falantes do português brasileiro sobre a oralidade em Língua Inglesa (LI), a partir de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. Mais especificamente, focamos em pesquisas que trazem à tona as crenças de professores, alunos e gestores escolares a fim de compreender como a prática da oralidade é concebida por essa parcela de falantes brasileiros que (de certa forma) tem acesso à Língua Inglesa. Pautados no referencial teórico sobre crenças (BARCELOS, 1995, 2004) e oralidade (NUNAN, 1993; BALBINO, SILVA E SILVA, 2014, dentre outros) no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, foram selecionados estudos conduzidos no Brasil entre 2010 e 2020, através da plataforma Google acadêmico (Google Scholar), que possuem como plano de fundo espaços educacionais (escolas públicas, privadas, e universidades). Como resultado, observamos que a oralidade, em ambientes de ensino, enfrenta crenças fortemente construídas que contribuem para a pouca prática dessa habilidade. Esperamos que esta revisão possa dar visibilidade às pesquisas na área no Brasil; incitar reflexões a respeito do espaço reservado à oralidade nas aulas de inglês de escolas públicas em nosso país; e que possa promover ações e avanços nesse

ensino/aprendizagem de línguas” e do projeto “Letramento Emocional e formação de professoras/es de línguas”. É pesquisadora do FORTE - formação, linguagens e tecnologias (UESC) e EMOFOR - emoção e formação (UESC) e integra o grupo Linguagem e Racismo (UFSB).

Email:

suellen.martins@gfe.ufsb.edu.br.



Recebido em: 31-ago-2023

Aceito em: 10-out.-2023

quesito.

Palavras-chave: Crenças. Oralidade. Produção oral.

Abstract: *This research aims to identify the beliefs of Brazilian Portuguese speakers about orality in the English Language. We focus on research that brings to light the beliefs of teachers, students and school managers to understand how the practice of orality is conceived by this portion of Brazilian speakers who (in a way) have access to the English language. Based on the theoretical framework of beliefs (BARCELOS, 1995, 2004) and orality (NUNAN, 1993; BALBINO, SILVA E SILVA, 2014, among others) in the context of teaching-learning, studies conducted in Brazil between 2010 and 2020 were selected, from the academic Google platform (Google Scholar), which have educational spaces as a background (public, private, and university schools). As a result, we observed that orality, in teaching environments, faces strongly constructed beliefs that contribute to the little practice of this skill. We hope that this review can give visibility to research in the area in Brazil; encourage reflections on the space reserved for orality in English classes in public schools in our country; and that can promote actions and advances.*

Palavras-chave: Beliefs. Orality. Oral production.

1 Introdução

Na atual conjuntura, marcada pela globalização, as culturas dialogam cada vez mais umas com as outras, numa conversa na qual a Língua Inglesa parece ter a voz mais alta. É por meio desta língua que as maiores atividades econômicas se efetivam, aviões e

navios cruzam todo planeta, estudos científicos são divulgados, e aprendemos cada vez mais sobre outros povos e suas respectivas culturas (e paradoxalmente sobre suas línguas), assim sendo, é por meio da Língua Inglesa que nós temos estabelecido conexões com o mundo.

Somos atravessados pela Língua Inglesa o tempo todo, por vezes sem nos darmos conta disso, principalmente no ambiente escolar que garantidos pela LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) torna obrigatório o ensino de uma Língua Estrangeira (inglês ou espanhol) a partir da quinta série do fundamental¹. Entretanto, não escapamos de uma pergunta que há muito tempo nos cerca: Por que nós, brasileiros, não falamos efetivamente essa língua? Segundo um levantamento feito em 2019 pelo instituto cultural British Council, apenas 5% da população brasileira fala inglês, e desta parcela apenas 1% apresenta os requisitos para ser considerado fluente na língua.

A pergunta não pode ser facilmente respondida, uma vez que os argumentos são variados (como o pouco espaço reservado para ensino da língua inglesa em escolas regulares; a desvalorização de professores de línguas; as concepções do que seja ensinar uma língua estrangeira moderna no contexto brasileiro; as questões socioeconômicas que atravessam os aprendizes dessa língua etc.) e por vezes se desencontram, porém, cremos que dentre os aspectos citados, o sociocultural é o que mais vem à tona quando suscitamos esse debate.

Oliveira (2020) sinaliza que nosso insucesso na aprendizagem de inglês está ancorado na negligência das

¹ Atual sexto ano.

disciplinas de línguas estrangeiras, que são colocadas como uma complementação da grade curricular. Muitos professores e alunos, perpassados por crenças, ainda não compreendem o porquê do ensino de uma língua estrangeira em solo e contexto brasileiro. A disciplina de Língua Inglesa assume papel secundário dentro dos currículos que privilegiam outras ciências, e desta forma, o ensino de inglês está no currículo escolar apenas para “tapear” (DIAS; ASSIS-PETERSON, 2006, p. 120). Ademais, Oliveira (2020) pontua que o insucesso na aprendizagem de Língua Inglesa está vinculado à baixa formação acadêmica dos professores, fator que corrobora fortemente para manutenção da crença de que “é impossível aprender inglês nas escolas públicas” (MIRANDA, 2005, p.191).

Longe do cenário, por vezes pessimista, pesquisas comprovam (LIMA, 2005; COELHO, 2005; ANDRADE, 2004) que é possível aprender inglês em escolas públicas brasileiras, desde que haja um ambiente favorável para o ensino desta segunda língua. Um ambiente “favorável” é aquele composto por um bom suporte pedagógico, por alunos e professores motivados e com acesso a bons materiais pedagógicos por parte dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Como é possível pensar em ensino-aprendizagem de línguas sem levar em consideração os construtores da língua? E ainda, como não lançar um olhar sobre suas expectativas, crenças e concepções acerca da língua-alvo? Ora, se a língua não se constrói unicamente de estruturas gramaticais, qual espaço se reserva para a oralidade em sala de aula? Muitas são as perguntas que circundam o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras modernas no espaço escolar, e quanto mais voltamos

nosso olhar para esse espaço, mais questionamentos são levantados.

Pensando nessas indagações, esta pesquisa busca compreender as crenças de falantes do português brasileiro sobre a oralidade em Língua Inglesa. Mais especificamente, focamos em pesquisas que trazem à tona as crenças de professores, alunos e gestores escolares a fim de compreender como a prática da oralidade é concebida por essa parcela de falantes brasileiros que (de certa forma) tem acesso à Língua Inglesa. Para isso, foram selecionados estudos conduzidos no Brasil entre 2010 e 2020 e que possuem como plano de fundo espaços educacionais (escolas públicas, privadas, e universidades). Esperamos que esta revisão possa dar visibilidade às pesquisas na área no Brasil; incitar reflexões a respeito do espaço reservado à oralidade nas aulas de inglês de escolas públicas em nosso país; e que possa promover ações e avanços nesse quesito.

A relevância dessa pesquisa se ancora na premissa de que as crenças são estruturas complexas, dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p.18), e por isso podem influenciar as ações e decisões dos autores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Além disso, a importância do estudo de crenças se dá pelo fato de que, uma vez compreendida as crenças que permeiam professores e alunos, torna-se possível pensar em metodologias que auxiliem no ensino de inglês em escolas brasileiras. Compreender os pensamentos, anseios, e a maneira como os sujeitos entendem o mundo são chaves importantes para a compreensão de como a língua é concebida por eles.

A compreensão das crenças de professores nos sinaliza sobre o que eles imaginam ser o ensino de uma segunda língua, o que diretamente os motiva a escolher metodologias que mais se sentem à vontade a usar e que dialogam com aquilo que acreditam. Já a compreensão das crenças de alunos, possibilita entender e identificar as estratégias usadas por eles durante o processo de aprendizagem. Além disso, evidencia quais as concepções/conceitos que trazem sobre uma segunda língua.

Sendo assim, este artigo está organizado da seguinte forma: (I) Iniciamos com a conceituação geral do termo crença, nos direcionamos depois para o conceito dentro da Linguística Aplicada (HOSENFELD, 1978; HORWITZ, 1985; WEDEN, 1986; LEFFA, 1991, ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1995). (II) Discutimos sobre a produção oral em inglês nos contextos de ensino, com base em estudos já realizados (BYRNE, 1991; PEÑA E ONATRA, 2009; NUNAN, 1993; MARCUSCHI, 2001; SANTOS E BARCELOS, 2018). (IV) Explicamos nossa metodologia (SEVERINO, 2007), os critérios para a seleção do nosso corpus, bem como as perguntas de pesquisa. (V) Analisamos os estudos coletados acerca das crenças de professores, alunos e gestores escolares em relação a oralidade em Língua Inglesa. (VI) Trazemos nossas considerações finais, sinalizando algumas implicações para o ensino-aprendizagem de inglês e sugestões para pesquisas futuras.

2 Crenças: conceitos e investigações

O dicionário online Michaelis (2021) define crenças como: ato ou efeito de crer; Pensamento que se acredita ser verdadeiro ou seguro; certeza; confiança; segurança. Ferreira (1986, p.496), por sua vez, define crenças como “opiniões adotadas com fé e

convicção”. Deste modo, crença diz respeito à nossa disposição de tomar algo por verdadeiro mediante nossas experiências. Já no campo da Linguística Aplicada (LA) a definição de crença acaba por ser uma tarefa árdua, uma vez que, segundo Gusmão e Santos (2014) o conceito de crença possui uma relação de interdisciplinaridade com a área da Filosofia, Educação, Psicologia e Sociologia.

Este artigo se ancora na definição trazida por Barcelos (1995, p.40) sob o termo Cultura de aprender línguas, que se define como “O conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas.” Barcelos (2006) teoriza que as crenças são estruturas complexas e paradoxais, pois são de cunho social e pessoal ao mesmo tempo.

Devido à natureza complexa das crenças e à diversidade de perspectivas e conceituações, é sempre necessário novas pesquisas na área, a fim de compreender de que modo os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas são atravessados, e de que maneira as suas próprias crenças influenciam/corrobora para a aprendizagem de determinada língua-alvo.

3 Produção oral em língua inglesa

Para Peña e Onatra (2009), apesar da exposição na língua-alvo durante as aulas de inglês, percebe-se que muitos alunos não conseguem participar das atividades orais. Nunan (1993) aponta que este problema ocorre pois não há uma distinção sobre o que é conhecimento de regras gramaticais e o uso efetivo delas. Nunan (1993) também nos chama atenção quanto à pressão que

os alunos sentem em falar inglês corretamente, posto que, professores rejeitam “erros” e continuam a dar destaque à precisão na fala ao invés da fluência.

A não aceitação de erros e o apelo à precisão da fala está intimamente ligada às crenças que rodeiam a noção do que é falar inglês “corretamente”. Reproduzir sons foneticamente como um nativo, pronunciar corretamente, dar ênfase aos aspectos fonético-fonológicos são crenças recorrentes no que diz respeito à oralidade em uma segunda língua, como veremos na seção de análise a partir dos estudos de (SERPA, 2014; SILVA, 2014; GUSMÃO, 2017; LIMA, 2017; CAMPOS, 2016).

Quando se questiona o papel da oralidade no espaço escolar, percebe-se que essa prática ainda possui um papel secundário durante as aulas de inglês. Balbino, Silva e Silva (2014), em suas investigações, constataram que a prática da oralidade no ensino de línguas não é uma prioridade, mesmo com as orientações dos PCN para o Ensino médio. Para Del-Gaudio e Barroso (2010), o fato da fala ser anterior à escrita na história da humanidade acarretou na crença de que a oralidade é aprendida de modo natural, sem a necessidade de uma sistematização no ensino. Desse modo, a escola acaba por privilegiar a escrita.

É importante destacar aqui que não se tece uma crítica à prática da escrita em sala de aula, mas sim ao protagonismo que tal prática possui em detrimento de outra. Marcuschi (2001, p.22) deixa claro quando diz que: “[...] na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso e, de não discriminar seus usuários”.

Para além do privilégio da habilidade de escrita, a ausência da oralidade nas aulas de inglês faceja questões como: superlotação das turmas, ausência de material didático e nível de proficiência linguística dos professores (SILVA 2011, p.92). Há também questões que fogem ao âmbito estrutural, como por exemplo, medo dos aprendizes em cometer erros e ser julgados pelos colegas e professor. (SANTOS E BARCELOS, 2018).

4 Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. Para Severino (2007), este tipo de pesquisa se ancora em registros disponíveis, fruto de pesquisas anteriores, documentos como: livros, artigos, teses etc. Desse modo, nesse tipo de investigação, o pesquisador trabalha à luz das contribuições dadas por autores anteriores. No presente estudo, o levantamento dos dados foi feito no Google acadêmico utilizando os termos “crenças sobre oralidade em Língua Inglesa” e “crenças e oralidade em inglês” a fim de obter os dados para a investigação. Foram exibidos aproximadamente 15.800 resultados para “crenças e oralidade em inglês” e aproximadamente 16.100 resultados para “crenças sobre oralidade em Língua Inglesa”. A seleção dos trabalhos ocorreu da primeira até a vigésima aba do Google Acadêmico já que foi observado que os artigos passaram a se repetir.

Para o desenvolvimento deste trabalho, elegemos os seguintes critérios de inclusão:

- a) Artigos com a palavra crenças e oralidade no título ou nas palavras-chave;
- b) Recorte temporal: 2010-2020;

c) Parâmetro linguístico: trabalhos escritos em português;

d) Artigos desenvolvidos no Brasil sobre crenças de alunos e professores de inglês.

Dentre os muitos resultados, só foram mantidos os trabalhos que apontaram as crenças de professores, alunos e/ou gestores escolares acerca da produção oral em inglês. Feito isso, em uma primeira análise 32 artigos encaixaram-se na busca, entretanto, após uma leitura mais criteriosa apenas 15 foram selecionados. Foram excluídos artigos que não apresentavam os termos “oralidade” ou “crenças” no título, resumo ou nas palavras-chaves ou que versavam sobre crenças outras que não fosse oralidade.

5 Resultados e discussões: crenças sobre a oralidade em sala de aula

Por meio das pesquisas de Balbino, Silva e Silva (2014); Carvalho, Ferreira e Silva (2014); Peña e Onatra (2009); e Silva (2011) é possível constatar que, em alguns contextos de ensino, a oralidade não possui o devido espaço na sala de aula. Também, entendemos que tal prática está relacionada a crenças fortemente construídas no que diz respeito ao que é “falar Inglês” e “como falar” esta língua. Elencamos, a seguir, alguns trabalhos sobre crenças que envolvem a prática da oralidade e que comprovam essa tese, com base em pesquisas realizadas entre anos de 2010 a 2020 no âmbito da Linguística Aplicada.

Serpa (2014), por meio de uma pesquisa realizada com professores, alunos e gestores de três escolas públicas do Ensino Fundamental da capital maranhense, identificou que as gestoras

escolares (coordenadoras e diretoras) compartilham da crença que é necessário falar inglês com uma excelente pronúncia. E por isso a crença de que apreender inglês no país da língua-alvo vem à tona. Segundo as gestoras, estar imerso ao contexto da língua auxilia na aprendizagem e possibilita o alcance da pronúncia correta e perfeita. Quando questionada sobre qual a importância de falar com uma excelente pronúncia, uma das entrevistadas afirmou que: “Porque assim tipo, você vai falar com outra pessoa de outro país aí fala errado. A pessoa não entende. Tem que ter aquela... pronuncia bem... importante.” (SERPA, 2014, p. 96 - Entrevista, EC, 28/10/2013).

Por outro lado, quando questionados sobre essa crença, os outros professores se demonstraram contrários à ideia da perfeição na pronúncia, o que nos sinaliza que, mesmo a passos lentos, algumas crenças têm sido reconstruídas nas aulas de línguas: “Penso que se o educando se preocupar em seguir uma pronúncia perfeita, as habilidades orais poderão ... ficar comprometidas ao comparar a sua pronúncia com ... uma pronúncia ideal do idioma.” (SERPA, 2014, p.160 - Entrevista, EA, 21/11/2013).

Silva (2014), por sua vez, ao identificar crenças de alunos de uma escola da rede pública do estado de Minas e interrelacionar com as suas como professora, observou que os alunos pensam que aprender inglês é saber pronunciar as palavras corretamente. A identificação dessa crença traz à tona uma discussão bastante conhecida nos estudos de crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada. O que de fato é “falar corretamente” nas aulas de inglês? Quase sempre essa resposta está aliada ao “mito do nativo” (RAJAGOPALAN, 2006 p. 284)

figura endeusada e que serve de referência para muitos aprendizes que almejam a proficiência na língua-alvo.

Gusmão (2017) dedicou-se a investigar crenças de professores a partir das suas narrativas de aprendizagem. Os dados da pesquisa foram coletados no banco de dados do projeto Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira (AMFALE), de coordenação da professora e pesquisadora Vera Lúcia Menezes de Oliveira Paiva. Dentre as crenças identificadas nas narrativas, assinalamos aqui a que tem relação direta com a prática da oralidade. Foi possível perceber que os professores acreditam que é necessário se comunicar com falantes nativos para aprender a língua alvo de modo efetivo, posto que, esse contato possibilita também a aprendizagem da cultura desses falantes.

Os professores relatam que esse contato pode ser intermediado pela Internet e suas diversas ferramentas auxiliaadoras, como por exemplo as redes sociais que são bastante citadas nas narrativas, já que permitem a troca instantânea de informações: “[...] Comecei a procurar através da internet, manter contato com pessoas que fossem falantes nativos ou que conhecessem bem a língua para me comunicar” (GUSMÃO, 2017, p. 145 - narrativa 1). Na narrativa 2, outra participante afirma: “[...] faço contato on-line com pessoas ou até mesmo professores de outros países, principalmente os nativos da língua alvo e assim aproveito para conhecer a cultura do país” (GUSMÃO, 2017, p. 145 - narrativa 2).

Essa discussão sobre o papel do nativo nos remete à pesquisa realizada por Silva (2019), que se dedicou a investigar as

crenças de oito professores de inglês em formação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE/UAST. Silva (2019) buscou compreender quais as crenças que os futuros professores sustentam acerca da pronúncia na sala de aula, e de que modo esses pensamentos mantêm as próprias crenças sobre a pronúncia deles. Como resultado, foi observado que os participantes alimentam a crença de que é necessário fazer uso de uma variedade hegemônica (britânica ou americana) nas aulas. Quando questionados a respeito das crenças sobre pronúncia enquanto falante não-nativos, os participantes da pesquisa não se enxergam como falantes não-nativos, uma vez que, fazem uso de uma variedade hegemônica.

As crenças que envolvem ensino e uso da pronúncia nas aulas de inglês também foram identificadas na pesquisa de Camargo (2020) ao pesquisar crenças e práticas de professores no que diz respeito ao ensino de compreensão oral. Camargo observou que uma das professoras entrevistadas acredita que o ensino de pronúncia auxilia no desenvolvimento de compreensão oral, uma vez que ela é pré-requisito para o desenvolvimento da oralidade. Ademais, foi possível constatar que o ensino de pronúncia “nativa” não se faz prejudicial nas aulas de inglês posto que é preciso obedecer padrões normativos (nativos) postos.

A crença acerca do nativo e sua pronúncia é tão recorrente que Lima (2017) dedicou-se a investigar crenças de 21 alunos do curso de secretariado executivo de uma universidade federal localizada em Minas Gerais. A começar pelos resultados, uma parcela significativa dos alunos (43%) avaliaram as aulas de pronúncia como muito importante nas aulas de inglês; seguido de 24% que avaliam como importante e 33% não importante. Quando

questionados sobre a preocupação com um sotaque semelhante ao de um nativo, 52% afirmaram que se preocupam com o sotaque do nativo, por isso se empenham nas aulas de pronúncia a fim de soar mais próximo da pronúncia nativa. 43% não revelam preocupação com esse ponto, seguido de 5% que afirmaram não ter pensado sobre o assunto. Como resultado final, o pesquisador constatou que o sotaque do falante nativo ainda é o modelo almejado pelos alunos e por isso as aulas de pronúncia recebem certa atenção. Ademais, fica evidente que a busca pelo sotaque nativo é motivada pela crença que tal variedade garante o sucesso profissional.

[A Pronúncia] é muito importante, pois [a disciplina de inglês] é como a última chance para desenvolvê-la quanto mais a gente puder, antes de alcançar o mercado de trabalho. É a última chance dos alunos serem alunos, podendo cometer erros que não serão prejudiciais para eles. É o que eu tento fazer, melhorar minha pronúncia o máximo que posso. (LIMA, 2017, p. 110 - Excerto 1 da participante Amanda).

Souza e Gil (2016) investigaram as crenças de 11 professores de inglês como língua adicional na cidade de Santarém – PA. Por meio das respostas obtidas em entrevistas semiestruturadas, foi possível observar sentimentos negativos no que diz respeito à habilidade oral dos professores. Por ainda não terem alcançado um nível de fluência esperado (próximo ao do falante nativo), os professores sentem-se pressionados e frustrados, como bem relatam duas professoras entrevistadas: “Primeiro eu me sinto incompetente, às vezes, né... (GIL; SOUZA, 2016, p. 221 - Rosicleia)”; “[...] não tendo fluência a pessoa não tem embasamento linguístico nenhum” (Ibidem, - Carina).

Gil e Souza (2016) constataram também a forte crença sobre o falante nativo como uma referência do que é certo ou

errado numa língua. Quando questionado sobre o domínio da habilidade oral, Everaldo, um dos professores entrevistados, sinalizou: “Na verdade eu nunca tive experiência com estrangeiros assim, pouquíssima...com relação à fala eu posso até compreender e fazer com que ele me compreenda, mas não tenho ainda um controle, uma fluência legal (GIL; SOUZA 2016, p. 222).” A professora Kezia, também apoiando-se na imagem do falante nativo, explica: “Eu me sinto só um pouco ansiosa, que eu tenho às vezes um receio de não compreender tudo o que ele fale [o falante nativo], porque eu não sou nativa então, tem essa ansiedade às vezes de não compreender (Ibidem).”.

As falas dos professores Everaldo e Kezia trazem à tona a supervalorização do falante nativo, e que de acordo com Sousa Fernandes (2006) essa supervalorização acarreta sentimentos de passividade, o que pode culminar num complexo de inferioridade por parte dos aprendizes de uma L2, que neste caso, são os professores não-nativos. Deste modo, é possível compreender que apesar de se sentirem satisfeitos com a profissão, os professores carregam com eles a idealização do falante nativo, conseqüentemente, experienciam o desconforto de serem professores não-nativos. Fica evidente na pesquisa que os professores almejam alcançar o “nível” de um falante nativo, tal qual sua identidade (isto é, tornar-se um falante “nativo”), e por isso vivem numa busca incansável para atingir esse falante idealizado.

Ademais, essa busca incansável recebe insumos marcados por interesses puramente mercadológicos. Campos (2016), ao pesquisar a (re)construção identitária de uma docente de diante textos midiáticos, no que diz respeito à sua identidade como

professora não-nativa, constatou que os textos midiáticos colaboram para crença de desvalorização do professor não-nativo. O autor explica que a “ideia de modelo ideal de ensino está relacionada à concepção de falante ideal da língua e a discursos que reforçam o pressuposto de que falantes nativos de inglês são melhores professores, pois têm pleno domínio linguístico” Nesse sentido, as instituições de ensino que carregam essa crença, “[...] com interesses mercadológicos, [terminam por ajudar na promoção da] imagem de professor não nativo como inferior (CAMPOS, 2016, p.37).

Souza (2017), em sua pesquisa realizada em Amargosa-BA, investigou alunos do primeiro e terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Pedro Calmon, a fim de identificar e analisar as crenças sobre a aprendizagem de Língua Inglesa. No que diz respeito às crenças que envolvem a oralidade, o resultado sinaliza que aprender inglês se torna difícil devido à incompatibilidade entre fala (som) e a escrita. Em outras palavras, podemos dizer que os alunos sentem dificuldades em produzir o som das palavras em inglês por causa da ausência de similaridade entre a escrita – fala.

Por meio das pesquisas mostradas, é possível afirmar que a prática da oralidade nas aulas de inglês é palco para as inseguranças de muitos alunos. Acreditamos que a busca exagerada por soar como nativo, isto é, desde que seja britânico ou estadunidense, é tão incessante que beira a uma obsessão por parte dos aprendizes (incluindo professores). Como se não bastasse o apelo dentro da escola, os aprendizes encaram o mito do falante nativo na internet, que bombardeia anúncios

prometendo o ensino de determinada língua com professores nativos, a fim de que aprendam a falar como eles.

A obsessão pelo falante nativo sinaliza claramente o destaque que é dado aos alunos e professores que falam como eles. Avalia-se pois, saber ou não inglês utilizando a régua do falante nativo, na qual ele é o parâmetro que garante aprovação ou reprovação no uso da língua. Aos que não alcançam resultados satisfatórios quando medidos pela régua, cabe buscar cursos de idiomas e aulas com nativos na internet.

Pensar o uso da régua do falante nativo na sala de aula das escolas brasileiras seria um evento desastroso, afinal, quem estaria apto à sua avaliação? Pois, pelo que pesquisas (BARCELOS, 2011; ANJOS, 2013) apontam, a crença da impossibilidade de aprender inglês na escola pública permanece povoando nosso imaginário. Costumávamos ouvir histórias marcadas pela presença da palmatória na sala de aula, ferramenta (geralmente de madeira) utilizada para punir alunos que cometiam erros, e os relatos nos assustavam. Pensar tal ferramenta hoje em dia nos causa aflição, afinal de contas, a palmatória não corrigia erros, ela trazia bloqueios e pregava o medo.

Tendo isso em vista, se faz importante questionar: não seriam as nossas noções de falar certo ou errado, regida pela régua do falante nativo, uma palmatória nas atuais aulas de inglês? Exceto a punição física, os sentimentos de ansiedade, medo, insegurança prevalecem os mesmos das escolas narradas pelos nossos pais e avós. Não se objetiva colocar sobre os professores a culpa pelos insucessos nas aulas de inglês, afinal,

eles também acabam por serem alvos (e ao mesmo tempo construtores) das crenças citadas acima.

Lima e Pires (2014), por meio de uma pesquisa com alunos universitários, buscaram averiguar as crenças e experiências de alunos do curso de Letras durante o período escolar. Ao analisar as narrativas dos alunos, foi possível observar frustrações quanto ao processo de ensino-aprendizagem de inglês nas escolas públicas, e que somente na graduação essa crença passou a ser desconstruída. No que diz respeito à oralidade, constatou-se que a ausência dessa prática no período escolar deixou marcas que influenciaram no desenvolvimento oral dos alunos. Daniel, um dos alunos entrevistados, relata sobre sua experiência no período escolar: “As aulas eram aquela abordagem clássica de tradução e livro didático e... Era só isso.” (LIMA; PIRES, 2014, p. 303) Viviane, outra aluna entrevistada relatou: “Coisas como criar diálogos eu nunca tive, sabe? E isso é o mínimo, poxa, é uma língua, sabe? E não só assim aquela coisa de dar palavras soltas...” (Ibidem, p. 305).

Os impactos da ausência da prática da oralidade podem ser observados na narrativa do aluno Luís ao afirmar que devido às aulas tradicionais e falta de prática do speaking, apresenta hoje dificuldades em falar durante as aulas na graduação: “Quando eu tenho que falar em aula, por exemplo, tranca, tranca e não sei o que acontece, mas eu tenho certeza que é só questão de prática, sabe? (Ibidem, p. 306)”. Lima e Pires (2014) pontuam que possivelmente o ato de não conseguir falar nas aulas esteja associado ao receio de ser avaliado pelos colegas e professores.

O medo de ser avaliado também esteve presente na investigação de Moraes e Mukai (2020), na qual investigaram as

crenças de uma aluna no processo de aprendizagem da Língua Inglesa. Foi possível observar que a participante apresenta um grau de ansiedade acentuado sempre que é requisitada a fazer uso da língua-alvo. Muito se dá pelo medo de ser corrigida pelo professor, e julgamentos que possam vir por parte dos colegas. Mesmo como toda apreensão a aprendiz acredita que as atividades em grupo e as correções/sinalizações feitas pelo professor (com ressalvas) colaboram para o seu desenvolvimento na Língua Inglesa. Entretanto, apesar de possuir essas crenças, é evidente que a estudante evita participar das atividades orais, pois desse modo não será corrigida pelo professor, nem mesmo se sentirá ansiosa.

Sales, Rodrigues, Maldaner (2018), ao investigarem crenças e experiências de dois professores de inglês de uma escola do Ensino Médio em Balas-MA, constataram, por meio de anotações no diário de campo, que uma estratégia lançada para o ensino-aprendizagem de inglês se pauta na crença de que se aprende por meio da repetição dos sons das palavras, isso é, quanto mais se repete, maior a probabilidade de aprender a língua. É nesse bojo que professores, movidos por suas crenças, acabam por dar espaço demasiado às aulas de fonética. O problema se dá justamente quando a aula de inglês se torna uma aula de fonética, influenciada fortemente pelo método áudiolingual no qual acredita-se que a repetição e memorização de estruturas leva à aprendizagem/produção oral.

Ora, se a escola regular não ensina inglês e não dá espaço à prática da oralidade, de que maneira seria possível aprender a Língua Inglesa? Oliveira (2016) dedicou-se a identificar crenças e motivações de alunos do Ensino Médio de uma escola da rede

privada de Minas Gerais, e de que modo, esses dois aspectos (crenças e motivações) se relacionam com a identidades desses alunos enquanto usuários da Língua Inglesa. Os resultados obtidos sinalizam que os alunos acreditam serem os cursos de idiomas os locais mais indicados para aprendizagem de Inglês, pois diferentemente da escola, lá as habilidades orais são trabalhadas: “Fora da escola, faço cursinho de inglês. Lá, é bem diferente. Vejo o inglês bem mais amplo, aprendo o modo de falar, escrever e traduzir, diferentemente da escola” (narrativa de Gisele, N. - OLIVEIRA, 2016, p. 55). Já a escola para eles, uma vez que se centra no ensino de gramática, amarga o insucesso no ensino da língua-alvo: “O foco torna-se a gramática, o que é triste, pois a maioria das escolas ignoram o listening e o speaking, sendo possível aprender a língua inglesa em cursinhos ou de forma autodidata” (narrativa de Ned, N. - OLIVEIRA, 2016, p. 40).

Ademais, Oliveira (2016) aponta em suas pesquisas sobre a ânsia por parte dos alunos de aprender inglês em países de língua-alvo e a dualidade sobre ensino/não-ensino de gramática na escola. Os países de língua-alvo (em geral Estados Unidos e Inglaterra) são comumente citados como locais ideais para aprendizagem de inglês, já que possibilita o uso prático da língua (processo de imersão). Carece nos questionar, por qual motivo outros países cuja Língua Inglesa é falada não são tidos como locais ideais para aprendizagem dessa língua? Urzêda-Freitas (2011, p. 604) em seu texto Língua: uma faca de dois gumes questiona o porquê ninguém pergunta “Que inglês você fala, o indiano ou o nigeriano?”.

E se avançarmos no assunto, chegamos a uma pergunta crucial: Por qual razão ainda insistimos em dar a posse da Língua

Inglesa à Inglaterra e aos EUA? O status de “donos da língua” dado à Inglaterra e os EUA está vinculado segundo Siqueira (2015, p. 234), à movimentação de “uma indústria global multibilionária, altamente competitiva e que se orienta a partir das decisões de adoção de um modelo de “inglês padrão”, concebido nos centros hegemônicos, Inglaterra e Estados Unidos”.

Essa crença baseada em uma concepção de língua estática, e no caso do inglês, no padrão hegemônico, influencia a forma com que essa língua é ensinada. Enquanto professores de inglês é constante participarmos de discussões acerca do ensino de línguas pautado em aspectos gramaticais, posto que muitas aulas tendem a se perder nos aspectos gramaticais apresentados pelo livro didático, não possibilitando o trabalho com outras habilidades. Entretanto, é importante pontuar que a nossa crítica não é ao ensino da gramática, mas sim à forma com que ela é normalmente ensinada nas escolas, de maneira engessada, com base em um único padrão de referência, descontextualizada, etc.

Sobre esse prisma, Paiva e Figueiredo (2005) apontam que é possível um ensino de gramática de modo significativo para aprendizagem da língua-alvo. Os autores pontuam que quando os alunos dizem querer aprender gramática, na verdade anseiam por aprender as habilidades de escrita e fala de acordo com as normas que regem a língua. Dessa forma, quando o ensino da gramática se faz de modo isolado, sem conexão com a vida real, é algo que não leva os aprendizes a alcançarem seus objetivos, sejam elas aprimorar habilidades de leitura e escrita e/ou fala e escuta.

Xavier et al. (2016) também investigou alunos e professores do terceiro ano do Ensino Médio, de escolas públicas do município

de Bom Jesus do Itabapoana - RJ e pôde constatar que os alunos enxergam os cursos de idiomas como os mais apropriados para aprender inglês. Do mesmo modo, sinalizam que as quatro habilidades precisam ser trabalhadas nas aulas de inglês. Os professores, por sua vez, acreditam na impossibilidade de ensinar as quatro habilidades na escola pública.

Ciente da crença que a escola regular não é tida como local mais efetivo para o ensino de línguas, Martins (2019), em seu estudo realizado com alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Uberlândia-MG, buscou compreender como a prática da oralidade é vista na escola pública. Para isso, fez uso de uma proposta pedagógica pautada na produção de vídeos que auxiliassem no desenvolvimento oral dos alunos. Como resultado, a pesquisa de Martins aponta que o trabalho com vídeos nas aulas de inglês é um caminho frutífero, dado que possibilita a prática da habilidade oral, ao mesmo tempo que outras são trabalhadas, como por exemplo a escrita de scripts dos vídeos.

Também ficou evidente que a prática da oralidade em inglês propiciou o desenvolvimento crítico dos alunos mediante temáticas sociais trabalhadas em sala. Dificuldades relacionadas ao “Jeito de falar”, “Pronunciar corretamente”, “Jeito de pronunciar” e “Dificuldade em falar” também foram sinalizadas nessa pesquisa, o que evidencia que a noção de língua e aprendizado dela se pauta na memorização de estruturas que os auxiliem a soar como nativo.

Santos (2015) quando buscou investigar as crenças e ações de duas professoras de inglês de escolas públicas, e suas relações

com a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCESP), pôde compreender que as professoras acreditam que não é possível trabalhar a oralidade na escola pública, já que o ensino de inglês nesses espaços é um desafio: “Embora a nossa escola não tenha assim, muito respaldo pra conversação. É muita gramática. Então o aluno não sai preparado pra viajar. Ele tem um pouco de bagagem pra vestibular” (Fragmento retirado da entrevista da Professora 2 - P2).

Tal crença está fortemente ligada ao que os professores assumem sobre eles e seu fazer profissional: “(...) eu não me sinto preparada pra ter uma aula de conversação. Eu acho que o material que nós temos no Estado não permite, sabe?” (Fragmento retirado da entrevista da P2). Santos (2015) pontua a necessidade de os professores refletirem e reconstruírem suas crenças, do contrário, os documentos oficiais para ensino de línguas (a exemplo os que constituem a PCESP) não serão instrumentos mediadores para a reforma curricular.

6 Considerações e implicações

Como mencionado anteriormente, este artigo teve como intenção compreender as crenças sobre a oralidade em Língua Inglesa por falantes do português brasileiro (de professores e alunos). À luz de pesquisas realizadas anteriormente na Linguística Aplicada, compreendemos que a prática da oralidade tem enfrentado crenças fortemente construídas que leva professores, alunos e demais agentes do ambiente escolar a direcionar o processo de ensino-aprendizagem baseando-se nas próprias vivências. Munidos de crenças (e inúmeras emoções) professores continuam a dar pouco espaço à oralidade nas aulas

de inglês. Enquanto isso, uma parcela de alunos “compram a ideia” de que aulas de línguas estrangeiras modernas se pautam em repetição de padrões de falantes “nativos”, e somente cursos de idiomas ou viagem ao exterior propiciarão a aprendizagem da língua-alvo.

A ausência de oralidade nas aulas de inglês nos evidencia que a Língua Inglesa ainda é tida como disciplina escolar, não como uma língua. À parte as limitações que impedem a prática da oralidade (ausência de infraestrutura de algumas escolas brasileiras, carga horária excessiva dos profissionais, desmotivação de alunos e professores, limitação de professores em relação às suas habilidades orais), acreditamos por vezes que a aprendizagem da Língua Inglesa é vista como um objetivo distante por parte dos aprendizes, o que contribui para a falta de oralidade e massiva presença de atividades voltadas à habilidade escrita e leitura.

Diante disso, é necessário inicialmente que a Língua Inglesa receba status de língua nas aulas de inglês. Tendo feito isso, caberá aos professores a automotivação e motivação dos seus alunos a fim de que as poucas palavras ditas nas aulas de inglês sejam o passo inicial para a aquisição da língua-alvo. Que as (des)crenças sobre “o que é falar inglês?”, e “como se fala inglês?” não mais recebam respostas que limitam a Língua Inglesa a “falantes nativos” idealizados. Tomadas essas iniciativas, acreditamos que falantes brasileiros de inglês (professores, alunos, gestores, etc.) poderão reduzir a tensão, o medo e a insegurança de falar na língua-alvo, e a régua do falante nativo será tão obsoleta quanto as palmatórias usadas em sala de aula.

Como sugestão para pesquisas futuras, propomos que mais investigações sobre crenças de falantes brasileiros acerca da oralidade em inglês sejam realizadas, de preferência que promovam reflexões acerca de crenças limitantes que perpassam as identidades e emoções dos participantes. Trazer as vozes de estudantes, professores, etc. por meio de entrevistas, narrativas e questionários semiestruturados, por exemplo, pode fazer com que outros falantes se identifiquem com o sentir e agir dos participantes, a partir da reflexão, consigam se desvencilhar de crenças que limitam suas práticas de ensinar/aprender a língua. Ademais, sugerimos que o contexto de pesquisas futuras não se limite ao espaço educacional, pois acreditamos que crenças ainda desconhecidas sobre a prática da oralidade em inglês podem vir à tona.

Referências

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas, SP: Pontes, 1993.

ANDRADE, A. A. C. **Crenças de alunos e professores da escola pública sobre a aprendizagem de língua na escola regular.** 2004. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) –Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

ANJOS, F. A. **“Pra quê aprender inglês se não vou para os Estados Unidos: um estudo sobre atitudes de alguns alunos da escola pública em relação à aprendizagem do inglês como LE”.** 148 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

BALBINO, F. P.; SILVA, J. P. G.; SILVA, M. G. Análise do uso da oralidade nas aulas de língua inglesa do ensino médio. In: **Anais do Simpósio ICESP**, Brasília. Anais, Brasília, 2014.

BARCELOS, A.M.F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras. Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1995.

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: Pontes, 2006. p. 15-41.

BARCELOS, A. M. F. Línguas (im) possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, D. C. de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

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.

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BYRNE, D. **Teaching oral English**. London: Mc Gill University, 1991.

CAMARGO, C. G. **Crenças e práticas de professores formadores sobre o ensino da compreensão oral em Língua Inglesa**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Curitiba, 2020.

CAMPOS, A. G. Entre discursos e mitos: a construção da identidade da professora de inglês não nativa no discurso midiático. **Revista Interfaces**, v. 7, n. 1, p. 61-69, 2016.

COELHO, H. S. H. **"É possível aprender inglês na escola?": crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas**. 149 f. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

DATA POPULAR INSTITUTE. **Learning English in Brazil: understanding the aims and expectations of the Brazilian emerging middle classes.** São Paulo: British Council Brazil, 2014. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/learning_english_in_brazil.pdf> Acesso em: 05 de junho.

DEL-GAUDIO, S.M., BARROSO, T. Práticas de oralidade na Escola. In: MICARELLO, H.(org.). **Formação em rede.** Juiz de Fora: Editora FEME, 2010.

DIAS, M. H. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. O inglês na escola pública: vozes de pais e alunos. In: **Polifonia**, Cuiabá, EdUFMT v. 12 n. 2 p.107-128, 2006. Disponível em <http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/270.pdf>.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** 2ª ed. 18. Impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GUSMÃO, G.V. Análise à luz do construto de crenças e formação docente de línguas: o processo de aprendizagem de Língua Inglesa presente em narrativas de docentes. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, v. 21, n. 1, 2017.

GUSMÃO, G. V.; SANTOS, L. I. S. Concisa revisão do conceito de crença sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, vol. 07 n. 02, p. 94-108, dezembro de 2014.

HORWITZ, E. K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.

HOSENFELD, C. Students' mini-theories of second language learning. **Association Bulletin**, v. 29, n.2, 1978.

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

LIMA, F. S. "Ter ou não ter? eis a questão!" Crenças de alunos de secretariado executivo sobre o sotaque do falante nativo. **Entretextos**, v. 17, n. 1, p. 95-121, 2017.

LIMA, M. S.; PIRES, T. L. S. Narrativas e crenças de alunos universitários de língua inglesa: o processo de ensino-aprendizagem visto pelo olhar dos aprendizes. **Domínios de Lingu@gem**, v. 8, n. 1, p. 295-315, 30 jun. 2014.

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**. 192f. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, S. F. **Proposta pedagógica baseada em vídeos: impactos para o ensino e aprendizagem da oralidade em língua inglesa na escola pública**. 2019. 157 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

MICHAELIS moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em:<<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>.

MIRANDA, M. M. F. **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de Língua estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas**. 2005. 220f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

MORAIS, K; MUKAI, Y. Fico muito ansiosa: ansiedade, crenças e ações de uma aluna brasileira sobre a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 19, n. 2, p. 175-202, 2020.

NUNAN, D. (1993). **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press.

OLIVEIRA, B. M. **Crenças, motivações e identidades de alunos de língua inglesa de uma escola particular**. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2016.

OLIVEIRA, U. M. “Lá vem a aula que eu não aprendo nada”: insucesso na aprendizagem de língua inglesa como segunda língua. **Revista EntreLínguas**, p. 298-306, 2020.

PAIVA, V.L.M.O.; FIGUEIREDO, F.Q. O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa. In: PAIVA, V.L.M.O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 173-188.

PEÑA, M; ONATRA, A. Promoting oral production through the task-based learning approach: A study in a public secondary school in Colombia. **Profile Issues in Teachers Professional Development**, v. 11, n. 2, p. 11-26, 2009.

RAJAGOPALAN, K. Non-native speaker teachers of English and their anxieties: ingredients for an experiment in action research. In: LIURDA, E. (Org.). **Non-native language teachers: perceptions, challenges and contributions to the profession**. New York: Springer, 2006. p. 283-304.

SALES, M. R. S.; RODRIGUES, C. M. S; MALDANER, L. C. F. B. A investigação das crenças de professores de língua estrangeira no ensino médio no município de balsas. In: **V Congresso Nacional de Educação**, 2018, Olinda, anais, Campina Grande: Realize Eventos Científicos e Editora Ltda, 2018.

SANTOS, A. C. **Proposta curricular do Estado de São Paulo: a relação entre as crenças e a prática de dois professores de inglês**. 2015. 164 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015.

SANTOS, J. C.; BARCELOS, A. M. F. “Não sei de onde vem essa timidez, talvez um medo de parecer ridículo”: um estudo sobre a timidez e a produção oral de alunos de inglês. **Revista Eletronica Gestão & Saúde**, v. 17, n. 2, 2018.

SERPA, M. T. S. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira: análise de crenças no contexto público escolar**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. L. **Crenças de professores em formação sobre o papel da pronúncia nas aulas de inglês**. 2019. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Unidade Acadêmica de Serra Talhada, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Serra Talhada, 2019.

SILVA, M. A. Crenças sobre ensinar e aprender inglês no ensino fundamental: um estudo de caso. **Línguas & Letras**, v. 15, n. 31, 2014.

SILVA, M. S. Dificuldades no ensino da oralidade em aulas de Língua Inglesa. **Revista fronteira digital**. v. 1, n. 4, p. 92-99, 2011.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica (English as an international language: for a critical intercultural pedagogy). **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 52, 2015.

SOUSA FERNANDES, C. **Representações e construção da identidade do Professor de inglês**. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

SOUZA, S. C. B.; GIL, G. “Inglês é o falar pro mundo, é o mundo” representações de professores sobre a Língua Inglesa em Santarém, Pará. **Línguas & Letras**, v. 17, n. 35, 2016.

SOUZA, S. P. T. **Crenças de alunos sobre a aprendizagem de língua inglesa em uma escola pública do Ensino Médio em Amargosa-Bahia**. 2017. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2017.

URZÊDA-FREITAS, M. T. língua: uma faca de dois gumes. **Travessias**, v. 5, n. 2.

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

XAVIER, E. M. et al. Crenças no ensino de língua inglesa no ambiente escolar. **Revista Transformar**, v. 8, n. 8, p. 31-52, 2016.