

POR QUE TENHO DIFICULDADES EM DESENVOLVER HABILIDADES EM LÍNGUA INGLESA? UM ESTUDO COM PROFESSORES EM FORMAÇÃO NO BRASIL

¿POR QUÉ TENGO DIFICULTAD PARA DESARROLLAR HABILIDADES EN EL IDIOMA INGLÉS? UN ESTUDIO CON PROFESORES EN FORMACIÓN EN BRASIL

WHY DO I HAVE DIFFICULTY IN DEVELOPING ABILITIES IN THE ENGLISH LANGUAGE? A STUDY WITH PRE-SERVICE TEACHERS IN BRAZIL



Flávio Almeida dos ANJOS¹
e-mail: flaviusanjos@ufrb.edu.br



Denise Chaves de Menezes SCHEYERL²
e-mail: dscheyerl@hotmail.com



Maria da Conceição de Melo TORRES³
e-mail: torresconsa@ufrb.edu.br

Como referenciar este artigo:

ANJOS, F. A.; SCHEYERL, D. C. M.; TORRES, M. C. M. Por que tenho dificuldades em desenvolver habilidades em Língua Inglesa? Um estudo com professores em formação no Brasil. *Rev. EntreLinguas*, Araraquara, v. 9, n. 00, e023012, 2023. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v9i00.17219>



Submetido em: 20/09/2022
Revisões requeridas em: 10/12/2022
Aprovado em: 14/03/2023
Publicado em: 28/04/2023

Editora: Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Santo Amaro – BA – Brasil. Professor Adjunto. Programa de pós-graduação em letras: cultura, educação e linguagens (PPGCEL/UESB) e em educação científica, inclusão e diversidade (PPGCID/UFRB).

² Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador – BA – Brasil. Professora titular. Programa de pós-graduação em língua e cultura (PPGLINC/UFBA).

³ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa – BA – Brasil. Professora Assistente II. Centro de formação de professores (CFP/UFRB).

RESUMO: Este artigo discute as dificuldades de um grupo de professores em formação para desenvolver habilidades em língua inglesa. Tem como objetivos específicos mapear as dificuldades relacionadas com o desenvolvimento de habilidades em língua inglesa; compreender as possíveis causas dessas dificuldades e como as habilidades em língua inglesa são desenvolvidas pelos participantes da pesquisa. Para tanto, tomamos como paradigma as crenças e atitudes dos participantes e como base os estudos de Barcelos e Vieira-Abrahão (2006), Borg (2001, 2002), Despaigne (2010), Walker *et al.* (2004) e Gardner (1985). Trata-se de um estudo qualitativo, realizado com um grupo de professores em formação, estudantes do curso de Letras/LIBRAS/Língua inglesa, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Os dados foram gerados com base em uma entrevista do tipo livre narrativa, realizada com dezessete participantes. O objetivo desta pesquisa é mostrar as dificuldades mapeadas e, assim, poder apresentar soluções para as respectivas mudanças.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades. Desenvolvimento. Habilidades. Língua Inglesa.

RESUMEN: Este artículo aborda el tema de las dificultades de un grupo de profesores en formación en el desarrollo de las habilidades del idioma inglés. Sus objetivos específicos son mapear las dificultades relacionadas con el desarrollo de las habilidades del idioma inglés; comprender las posibles causas de estas dificultades y cómo los participantes de la investigación desarrollan las habilidades del idioma inglés. Para ello, tomamos como paradigma las creencias y actitudes de los participantes y basado en estudios de Barcelos y Vieira-Abrahão (2006), Borg (2001, 2002), Despaigne (2010), Walker *et al.* (2004) e Gardener (1985). Se trata de un estudio cualitativo, realizado con un grupo de profesores en formación, alumnos del curso de Letras/LIBRAS/Inglés de la Universidad Federal del Recôncavo da Bahia. Los datos fueron generados a partir de una entrevista narrativa libre, realizada con diecisiete participantes. La relevancia de este estudio radica en la posibilidad de arrojar luz sobre las dificultades mapeadas y poder presentar alternativas para los respectivos cambios.

PALABRAS CLAVE: Dificultades. Desarrollo. Capacidad. Idioma Inglés.

ABSTRACT: This paper discusses the issue of the difficulty of a group of pre-service teachers in developing abilities in the English language. It has specific objectives to map the difficulties related to the development of abilities in the English language, to figure out the possible reasons for these difficulties, and to understand how the participants of this research develop their abilities in the English language. Therefore, we took as a paradigm the participants' beliefs and attitudes and as base the studies of Barcelos and Vieira-Abrahão (2006), Borg (2001, 2002), Despaigne (2010), Walker *et al.* (2004) and Gardener (1985). It is a qualitative study with a group of pre-service teachers and students of the course titled English as a modern language and signs languages from Recôncavo of Bahia Federal University. The data were generated from a free narrative interview with seventeen participants. The relevance of this study lies in the possibility of shedding light on the difficulties mapped and presenting alternatives to the respective changes.

KEYWORDS: Difficulties. Development. Abilities. English language.

Introdução

Frente ao avanço da língua inglesa, numa escala planetária, cuja manifesta presença impulsiona o ensino dessa língua, nos diferentes estágios educativos e nos mais diversos ramos profissionais, visando a atender às demandas sociais contemporâneas, e que se justifica uma agenda de pesquisa sob múltiplas perspectivas. Como parte dessa agenda, este artigo planeja discutir as dificuldades para desenvolver habilidades em língua inglesa (falar, ouvir, escrever, ler), tomando como base um grupo de professores em formação. Considerando que muitos professores em serviço têm dificuldades com habilidades linguísticas, como, por exemplo, não falar a língua que lecionam, pensamos na relevância da condução de uma pesquisa com professores que ainda estivessem no processo de formação inicial. Sabemos que, com raras exceções, os cursos de Letras preparam os alunos no tocante à aquisição das quatro habilidades. Sobre isso, Pallu (2008) argumenta que os cursos de graduação em Letras não estão preparando suficientemente bem os professores de línguas estrangeiras e uma das principais causas está nos currículos, por serem ultrapassados e obsoletos. Já Schmitz (2009) acredita não haver dúvidas quanto às dificuldades para preparar os alunos adequadamente em duas habilitações (português-inglês), por conta da baixa carga horária dedicada:

Mesmo nos cursos de quatro anos de duração, preparar um profissional que tenha competência nas quatro habilidades não é fácil. Conscientes dos problemas, algumas faculdades celebram convênios com institutos de idiomas para melhorar a proficiência dos seus alunos (SCHMITZ, 2009, p. 20).

O que Schmitz (2009) destaca se revela com um grande paradoxo, porque se o objetivo central de um curso de Letras é formar professores habilitados, sobretudo nas quatro habilidades, recorrer a outras instituições para realizar tal tarefa, configura-se como mais uma incoerência educacional. A título de exemplo, nessa mesma linha, o governo do estado da Bahia, por meio de decreto, emitido no ano de 2022, instituiu o Programa “Outras Palavras”, com que implantará nas escolas públicas estaduais centros de aprendizagem de idiomas. A iniciativa, a princípio, se reveste de boas intenções. No entanto, em reunião com membros das universidades públicas, a coordenação do programa revelou que o propósito é implantar os centros, com recursos didáticos do Conselho Britânico e os professores não serão os mesmos do quadro efetivo das escolas; serão externos, contratados pela secretaria da educação do estado. Ora, nos parece mais um paradoxo. Com a criação dos centros, por que os professores efetivos, do quadro das unidades escolares, não podem lecionar? Embora a resposta seja óbvia,

a verdade é que é preciso pensar na raiz do problema: os professores não sabem lecionar a língua que ensinam? Eles têm déficit qualitativo em sua formação?

No entanto, a política do “faz de conta” ainda onera o estado, ao ignorar a falta de habilidades dos professores para lecionar, e os governantes, como estratégia, optam por investir na implantação de centro de línguas, com elevados recursos financeiros, descartando, desse modo, os professores efetivos. O ideal seria investir na formação continuada dos professores, intensiva e extensivamente, visando ao desenvolvimento das suas habilidades com a língua, o que exige tempo e com uma carga horária maior, que acarrete um contato intensivo. (SCHMITZ, 2009).

É preciso investigar a raiz do problema. Se os professores não falam, não ouvem, não escrevem, não têm boa compreensão da língua que lecionam, é preciso rever a formação, sobretudo a inicial. Precisamente as habilidades de fala, audição, escrita e leitura representam aquelas que mais nos qualificam e nos credenciam como professores de línguas. Nesse sentido é que Schmitz (2009) questiona: o que esperamos de um professor de inglês, espanhol ou japonês? Que ele fale o referido idioma e que tenha competência profissional no tocante à metodologia. Ele argumenta também que todos os estabelecimentos de ensino superior precisam preparar os alunos nas quatro habilidades, e quando isso não é feito, o reflexo recai na educação básica, como uma espécie de efeito dominó. A formação limitada do professor de língua inglesa também nos leva à esfera da exclusão, uma vez que o excluído não consegue incluir; não posso dar o que não tenho e, nesse aspecto, Leffa (2009) provoca a reflexão, ao dizer que o professor que não conhece a língua que leciona não pode amar o que faz, considerando que só amamos o que conhecemos e, por isso, ele argumenta que se não amamos, acabamos excluindo, representando uma ameaça tanto para o professor quanto para o aluno. Esse quadro se agrava ainda mais quando o professor é oriundo das classes populares:

Quem é pobre vai encontrar mais obstáculos para a sua formação profissional e mais **dificuldades** para adquirir proficiência no uso e ensino da língua. A comunidade de falantes de uma língua estrangeira é de acesso restrito e o professor pobre, pela escassez de oportunidades, precisa muitas vezes se superar para pertencer a ela. A falta de domínio da língua que ensina é uma realidade para muitos professores de línguas estrangeiras no Brasil, de modo que ele próprio acaba ficando um excluído e, como tal, sem condições de incluir o aluno (LEFFA, 2009, p. 123).

Por conta desse quadro negativo é que a crença da impossibilidade de se aprender inglês nas escolas públicas se instaura. Uma percepção negativa que se fundamenta na formação limitada do professor. A verdade é que, de fato, pouco se desenvolvem habilidades na educação

básica, no contexto da educação linguística em língua estrangeira, com raras exceções. Por isso, a crença da impossibilidade vem daí. Sendo assim, torna-se crucial pensar sobre a formação do professor de línguas, sobretudo, daqueles oriundos das classes populares, que não tiveram uma base sólida no idioma que irá lecionar. É evidente que essas dificuldades devem ser discutidas para que novos programas sejam implementados, com o objetivo de formar professores que possam atuar com mais propriedade e, dessa forma, ter o efeito social desejado.

As dificuldades parecem, inicialmente, ter uma relação direta com a questão da carga horária dedicada aos estudos, com a metodologia de ensino adotada, dentre outros fatores logísticos. A nossa intenção é pesquisar essas dificuldades a partir do olhar dos interessados nessa questão, sendo os professores em formação, escrutinando as suas raízes.

Investigações sobre dificuldades para desenvolver habilidades em língua inglesa

Para nós pesquisadores, “dificuldade” é palavra-chave neste estudo. Etimologicamente, “dificuldade” se relaciona com o que é difícil, o que impede, obstaculiza. As dificuldades das pessoas para desenvolver habilidades em língua inglesa são um obstáculo, empecilho, entrave, que oferece risco de não participar, incluir, convergindo para uma trajetória de relações desiguais.

Diversos estudos têm sido conduzidos com o intuito de compreender as dificuldades para desenvolver habilidades em língua inglesa, incluindo desde os fatores logísticos até os sociopsicológicos. Despaigne (2010) realizou uma pesquisa com dois grupos de estudantes universitários no México e verificou percepções e atitudes negativas em relação à aprendizagem da língua inglesa, por conta do imperialismo linguístico. Este pesquisador salienta que, apesar da reforma educacional, o ensino da língua inglesa é deficiente, atribuindo isso ao fato de os professores não serem especialistas treinados para o ensino da língua inglesa e alguns, nem mesmo, falam bem esta língua. Nesse sentido, este pesquisador alerta para o fato de que uma das maiores dificuldades no sistema educacional no México é o fosso crescente entre as escolas públicas e privadas.

Nizkodubova *et al.* (2015) conduziram um estudo com um grupo de aprendizes adultos de língua inglesa com o intuito de investigar dificuldades socio psicológicas no processo de aquisição da língua. Os dados mostraram que alguns fatores influenciavam negativamente a aquisição da língua inglesa, como o medo de errar, a falta de tempo para estudar, as experiências de aprendizagem anteriores ruins e a falta de confiança nas próprias habilidades. Frente a esse

quadro, esses pesquisadores sugerem fornecer aos aprendizes informações sobre o curso, tais como o programa, a carga horária, as oportunidades da carreira, os resultados esperados. Sugerem também informar sobre as responsabilidades dos aprendizes no seu processo de aprendizagem.

Misbah *et al.* (2017) desenvolveram a pesquisa para investigar os fatores que estavam afetando o desempenho dos estudantes em língua inglesa. Para tanto, eles utilizaram um questionário com um grupo de 116 estudantes da educação básica, na Malásia. Os dados coletados revelam três fatores que dificultavam a aquisição da língua: a carência de vocabulário nas práticas de ensino, a influência da língua materna e o *status* socioeconômico familiar. Além disso, eles verificaram que o *Bahasa Malaysia*, primeira língua dos estudantes, por ser bastante diferente do inglês e ter uma estrutura menos complexa, era, na maioria das vezes, escolhido pelos estudantes, em sala de aula, o que, para eles, estava dificultando o desenvolvimento de habilidades na língua adicional. Os pesquisadores chegaram à conclusão de que estudantes de famílias de baixa renda tinham uma performance muito pobre em língua inglesa, o que os levou a inferir que os salários exíguos convergiam também para um acesso limitado às aulas extras em língua inglesa, a materiais didáticos e ambientes em que o inglês era usado.

Ozmat e Senemoğlu (2021) também conduziram uma pesquisa qualitativa na Turquia, com um grupo de estudantes da educação básica, com o objetivo de identificar as dificuldades deles para aprender a língua inglesa. Os dados foram gerados de uma entrevista semiestruturada, com base na escala LLDS (*Language Learning Difficulties Scale*). Esses autores apontaram que as dificuldades dos aprendizes estavam relacionadas à falta de práticas comunicativas nos livros didáticos, ao uso insuficiente de instrumentos audiovisuais em sala de aula, à baixa autoconfiança, às turmas superlotadas e aos problemas disciplinares.

Esta breve análise de alguns estudos sobre a temática para desenvolver habilidades em língua inglesa nos permite inferir sobre a existência majoritária de pesquisas com foco nos estudantes de língua inglesa. A nossa pesquisa se projeta em perspectiva diferente. O nosso foco é o estudante professor, ou melhor, o professor em formação. A nossa intenção é pesquisar as dificuldades, a partir de dois constructos sociopsicológicos: as atitudes e as crenças. Para tanto, reconhecemos que, além do nosso olhar de pesquisadores, nada melhor do que a própria percepção dos pesquisados sobre o que se almeja pesquisar. Nesse sentido, tomamos como paradigma as crenças e atitudes dos participantes, para que procedêssemos o mapeamento das dificuldades para desenvolver habilidades em língua inglesa.

As dificuldades pelas lentes das crenças e das atitudes

O que relevam as nossas crenças e atitudes? As nossas percepções e a maneira como avaliamos alguma coisa ou alguém refletem de algum modo constatações particulares, que podem, em certa medida, funcionar como termômetros para compreender, implementar e até mudar um determinado cenário pedagógico. Essas percepções e avaliações são transpassadas por realidades social, acadêmica e economicamente problemáticas. Por isso, Despaigne (2010) recomenda que percepções negativas por parte dos aprendizes devem estar na origem dos problemas no processo de aprendizagem e, nesse ponto, é relevante analisar também as atitudes a partir de uma perspectiva socio histórica.

Considerando a relevância do desenvolvimento de habilidades em língua inglesa, para participar de inúmeras ações na contemporaneidade, os professores precisam compreender a importância desse desenvolvimento. Quando este não acontece, é preciso examinar as crenças da língua. Nas escolas regulares, quando aprendizes não obtêm a nota necessária para passar de ano, professores elaboram outra avaliação, a aplicam, mas não se preocupam com a razão da não aprendizagem na etapa anterior. Sobre a aprendizagem de uma língua, inclusive diagnosticando os aspectos ideológicos. (KUBOTA, 2019). Na maioria das vezes, não se considera porque as pessoas não aprendem uma determinada língua. Escrutinar essas raízes, é essencial para se repensar o percurso pedagógico, visando a implementá-lo. Isso pode ser feito com o auxílio das crenças e atitudes dos aprendizes.

Nessa perspectiva, é fundamental conhecer os conceitos das crenças e das atitudes. Para M. Borg (2001) crenças funcionam como um “elemento verdadeiro”, um estado mental que tem como conteúdo uma proposição que é aceita como verdade pelo indivíduo que a sustenta. Na visão de S. Borg (2003) a crença pode ser compreendida numa perspectiva cognitiva. Essa pesquisadora emprega o termo *teacher cognoscitivo* (cognição de professor) para fazer referência às dimensões cognitivas sobre o que o professor sabe, acredita e pensa. Assim, a cognição funciona como um filtro das experiências de um indivíduo, o que para Reis (2012) se articula com uma mobília mental abstrata que possibilita interpretar o comportamento, a ação e o uso da língua, da linguagem e da aprendizagem.

Barcelos (2006) define as crenças como formas de pensamento, como modos de ver e perceber a realidade, que podem impactar as práticas dos professores. Para essa pesquisadora, as crenças dos professores sobre as crenças dos alunos influenciam as suas práticas. Kumaravadivelu (2012) compartilha desse pensamento, quando destaca que as crenças do

professor afetam intensamente a sua prática e se articulam como uma espécie de guia para os professores definirem, selecionem e organizem as informações que serão apresentadas aos seus alunos. Para ele, há também indícios de que as crenças têm um potencial para levar os professores a tomarem uma atitude particular na sua prática diária de ensino, mesmo quando eles sabem que este curso não é o melhor caminho. Por essa razão, alerta para questões de ordem moral e ética que envolvem as crenças, por haver uma relação entre as crenças dos professores e os seus valores.

No tocante às ‘atitudes’, alinhamos este estudo com a definição proposta por Gardner (1985), isto é, como uma reação avaliativa. Sendo assim, os professores têm diferentes posturas em relação aos alunos, ao material didático, à língua que ensinam, aos colegas, etc. Eles podem apreciar, depreciar, qualificar, desqualificar, enfim, julgar as coisas ao seu redor. Todavia, o que nos interessa é compreender como as suas atitudes são formadas e a sua natureza. Com o intuito de facilitar a compreensão deste estudo, resolvemos trabalhar com duas categorias de atitudes: as positivas e as negativas. As positivas seriam reações favoráveis com relação a alguma coisa ou a alguém. Já as negativas são posicionamentos desfavoráveis. Desse modo, este estudo almeja identificar as atitudes dos professores com base nessas categorias, por entender que para confrontar e transformar as crenças e atitudes é preciso primeiro entender a extensão, a sua natureza. (WALKER *et al.*, 2004).

Consideramos também os estudos de Walker *et al.* (2004), quando eles alertam que os professores que sustentam atitudes negativas sobre os aprendizes de língua inglesa ou que acreditam nas muitas falácias que rondam o sistema educacional de modo geral, fracassam em corresponder às demandas sociais e acadêmicas desses aprendizes. Sobre essa questão, o descaso com que a língua inglesa é tratada, como componente curricular de baixo privilégio, converge para o desestímulo dos professores, acabando por alimentar crenças e atitudes negativas. Logo, compreender as razões das atitudes dos professores é muito mais complexo do que se imagina, já que por detrás das suas atitudes estão outros fatores.

Desse modo, investigar as atitudes dos professores, sobretudo as negativas, é condição *sine qua non* para que se compreenda o contexto de ensino/aprendizagem. Essa compreensão possibilita também lançar luz sobre a razão pela qual os professores agem como agem e como as suas ações afetam os seus alunos. Quanto a isso, a partir de uma combinação de dados qualitativos e quantitativos, Walker *et al.* (2004) discutem, dentre outras coisas, em que medida as atitudes negativas existem na comunidade escolar.

Desse modo, tentemos interpretar as atitudes dos professores por nós investigados, ancorados no que acabamos de mencionar. Antes, na seção seguinte, apresentemos algumas considerações sobre questões metodológicas, os informantes e a análise dos dados.

Contexto de pesquisa, método, técnicas e instrumentos de geração de dados

Esta pesquisa foi realizada com um grupo de dezessete estudantes universitários, do curso de Letras com língua inglesa, do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Mas para este artigo consideramos apenas o universo de cinco participantes.

Para iniciar este projeto de pesquisa, nos questionamos inicialmente sobre qual método de pesquisa poderíamos usar. Decidimos que este estudo seria conduzido a partir de uma entrevista e que seria de cunho qualitativo. Essa opção foi tomada por entendermos que se tratava de um modelo de pesquisa que se adequava ao que pretendíamos investigar.

Ao optar por uma abordagem qualitativa, o pesquisador entra num processo de imersão, se aprofundando no fenômeno no qual tem interesse, ‘mergulhando’ na realidade que quer compreender, procurando por significados que as pessoas conferem ao mundo à sua volta. Nesse modelo de pesquisa, o pesquisador escolhe o método indutivo, partindo dos dados para a teoria, por definições que envolvem o processo e nele se concretizam, por intuição e criatividade durante o processo de pesquisa, por conceitos que se explicitam através de propriedades e relações; pela síntese holística e análise comparativa, e por uma amostra pequena escolhida de forma seletiva. Assim, o pesquisador se engaja na interpretação de dados fornecidos pelos participantes de uma dada investigação, cuja preocupação maior está centrada no significado subjetivo construído pelos atores sociais.

Assim, como tínhamos em mente investigar as atitudes e crenças de um grupo de professores de inglês em formação, no que diz respeito às suas habilidades e dificuldades em língua inglesa, por meio desses métodos, lançamos mão dos princípios da pesquisa qualitativa, o que, é claro, nos levou ao instrumento de geração de dados, a entrevista. Desse modo, realizamos a entrevista do tipo livre narrativa, que teve a duração de 5 (cinco) dias, com um total de mais de 36 horas de gravação. As entrevistas foram realizadas individualmente, com cada participante, através da plataforma virtual *Google Meet*, de acordo com a recomendação de distanciamento social, devido à da pandemia da COVID-19.

Esta pesquisa, cujo registro tem número de certificado CAAE: 40688920.2.0000.0056, seguiu todos os protocolos exigidos pelo comitê de ética da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, obtendo parecer favorável à sua condução. A seguir discutimos alguns dados gerados.

Dados gerados

As entrevistas que deram origem aos dados que serão apresentados nesta seção foram conduzidas pelos três pesquisadores, autores do presente artigo. Seguimos alguns critérios para a seleção das perguntas e dividimos em blocos, com o intuito de alcançar os objetivos da investigação proposta. Para tal, tivemos como objetivos específicos mapear as dificuldades relacionadas ao desenvolvimento de habilidades em língua inglesa; compreender as possíveis causas dessas dificuldades; compreender como as habilidades em língua inglesa são desenvolvidas pelos participantes da pesquisa; investigar quais fatores e em que medida influenciam no desenvolvimento de habilidades em língua inglesa e investigar se as habilidades em língua inglesa estão relacionadas com o conceito de aprendizagem e/ou de aquisição.

Além disso, levamos em consideração as seguintes perguntas de pesquisa: **I.** Quais são as dificuldades relacionadas com a aprendizagem ou aquisição da língua inglesa? **II.** Como são desenvolvidas as habilidades em língua inglesa? **III.** Quais fatores estão por detrás das dificuldades na aquisição ou na aprendizagem da língua inglesa? **IV.** Que visão os professores têm de como melhor desenvolvem habilidades na língua inglesa? E **V.** Em que medida aprendizagem e aquisição da língua inglesa estão relacionadas?

Apesar de termos a intenção de investigar as dificuldades para desenvolver habilidades em língua inglesa, tomando como base as crenças e atitudes dos participantes deste estudo, não tínhamos a certeza de que encontraríamos, nos depoimentos, os dois objetos de estudo. Por isso, advertimos, que em determinadas análises fazemos menção a um deles apenas e, quando foi possível, aos dois.

Inicialmente perguntamos a eles: *Quais as dificuldades que você encontrou ou ainda encontra para desenvolver habilidades em língua inglesa?* Com o objetivo de identificar as dificuldades no desenvolvimento de habilidades em língua inglesa, verificou-se que os participantes expressaram as suas percepções (crenças), e em algumas ocasiões as suas atitudes, sinalizando alguns fatores logísticos relacionados ao contexto de ensino/aprendizagem, como o tempo, dedicação, prática e metodologia.

A1 sinaliza a sua crença de que a sua dificuldade para desenvolver habilidades em língua inglesa está relacionada com o tempo ínfimo de contato com esta língua, na graduação, impedindo uma atividade prática com língua em tempo maior. Assim, A1 avalia (atitude) o tempo como “muito curto”, como a causa da sua dificuldade no tocante ao desenvolvimento de habilidades em língua inglesa. Esse dado fornecido por A1 é semelhante ao de Nizkodubova *et al.* (2015), que também apontaram a influência negativa da falta de tempo para desenvolver habilidades em língua inglesa. A seguir, está o depoimento de A1:

A1: Eh... eu... assim... acredito que a maior dificuldade para desenvolver as habilidades em língua inglesa mesmo, seja a questão do tempo. Acho que a gente tem pouco tempo de contato mesmo, de prática com a língua, pelo menos a minha experiência no curso é essa, eu acho muito curto para um curso de língua, né, esse contato que a gente tem com a língua inglesa.

Já A2 avalia que teve muitas dificuldades para desenvolver habilidades em língua inglesa e atribui isso à metodologia adotada em sala de aula, que ela define como tradicional. Outra percepção (crença) destacada por parte de A2, que merece bastante atenção, é a questão da pouca habilidade oral do professor, uma vez ela avalia (atitude) os professores que não eram fluentes. A2 enfatiza que, na escola pública, o problema é que os professores, em geral, não são fluentes. E, nesse sentido, A2 atribui a sua dificuldade para desenvolver habilidades em língua inglesa à falta de um professor fluente. Essa crença é verdadeira, pois, se considerarmos que as pessoas precisam do input para desenvolver a habilidade de falar uma língua, a sua carência, sem dúvida, representará um empecilho para isso. Mas A2 enfatiza bastante que a metodologia não correspondia às suas expectativas de aprendizagem, nas suas próprias palavras “a metodologia tradicional me impedia [de aprender]”. A seguir, está o depoimento de A2:

A2: Encontrei muita dificuldade devido à metodologia utilizada pelos professores aqui na minha região, era uma metodologia muito tradicional e os professores não eram fluentes, então, muitas vezes, eu queria ouvi-los, né, falar, aí né, na escola pública não é uma cultura de professores fluentes né, pelo menos não aqui. Então a minha dificuldade maior era porque eu não tinha uma pessoa que falava exatamente inglês e eu queria muito ouvir e conversar e essa foi minha maior dificuldade né, a metodologia de ensino utilizada pelos meus professores, eu não me adaptava porque gosto de jogo, eu gosto de canto né, então a metodologia tradicional me impedia.

A3 também sustenta a ideia de que a metodologia inadequada conduz ao não desenvolvimento de habilidades em língua inglesa, e avalia (atitude), em relação a isso, que as aulas ministradas em língua materna convergem para esse quadro. A3 demonstra insatisfação quanto ao uso pouco adequado da língua que está tentando adquirir. Esses dados concordam

com os de Misbah *et al.* (2017), que apontaram a influência negativa da carência de uso de vocabulário da língua alvo, que converge para dificultar o desenvolvimento de habilidades em língua inglesa. A seguir, está o depoimento de A3:

*A3: Ok, então eh (...) eu não tenho tanto tempo, assim eu regularmente estou no segundo semestre, deveria estar indo pro quarto, mas devido à pandemia eu ainda me encontro no segundo, mas já tive algumas experiências com a língua inglesa, é a habilitação que escolhi e sinto muita falta das aulas ministradas na língua, porque **falta** de treinar e de ter contato com o que a gente estuda com a língua inglesa, produzir com a língua inglesa também. Majoritariamente a gente faz isso em português e eu sinto alguma **falta** disso da língua, da gente usar a língua em si para aprender.*

Com base no depoimento de A5, é possível concluir que ele atribui a sua dificuldade à falta da prática com a língua. Esse dado fornecido por A5 foi igualmente sinalizado pela pesquisa de Ozmat e Senemoğlu (2021), que concluíram que as dificuldades dos aprendizes tinham relação com a carência de práticas comunicativas. A5 também incentiva essa prática com um compromisso (contrato) para incentivar a prática da língua que se aprende. Entretanto, A5 parece culpar a si mesmo, por não assumir este compromisso, por não se organizar para que isso seja consolidado.

A5: Olha, sinceramente, eu acho que... a dificuldade é a prática mesmo, a disciplina e... você faz esse contrato né, de que você aprende aquilo que você vai busca ter contato e aí esse contato pode ser de várias formas né... e aí acho que o que me dificulta, na verdade, é não ter firmado esse contrato comigo, de que preciso praticar, quem sabe um pouco a cada dia, mas como... como... uma organização né, não de qualquer jeito, com compromisso com aquela... aquele sentimento de que você sabe o que você tá fazendo

Em seguida, solicitamos que eles emitissem opinião sobre a seguinte declaração: *as dificuldades enfrentadas por um aprendiz de língua inglesa são as mesmas tanto para aqueles que aprenderam o idioma no Brasil quanto para os que aprenderam o idioma em um país de língua inglesa. Você concorda, discorda? Comente por favor.*

A primeira afirmação é de que aqueles que aprendem inglês no Brasil em comparação com países que usam essa língua como materna não têm as mesmas dificuldades. Ele considera (atitude) que aprender uma outra língua é um processo mais difícil e atribui isso às questões de ordem fonéticas e fonológicas.

*A1: Eu não acredito que seja igual não, porque quando você tem contato com a língua materna é diferente da gente que já falamos português vamos ter contato com uma outra língua. [...] Eu acho que pra gente né que tá aprendendo inglês como segunda língua seja um pouco mais **difícil**, até por questões eh... de fonética mesmo que mudam de uma língua pra outra, questões fonológicas.*

Apesar de considerar que as dificuldades podem ser as mesmas para quem aprende inglês aqui no Brasil ou em outro país, A2 acredita que teria um melhor desempenho se aprendesse em outro país. Ela sustenta a crença de que o contato com a língua, em outras palavras com falantes nativos, inevitavelmente, favoreceria o seu desenvolvimento na língua inglesa. A crença de A2 não é verdadeira, tendo em vista que há falantes fluentes da língua inglesa, que desenvolveram as suas habilidades aqui, sem nunca ter ido a outro país, onde o inglês é falado como língua materna, assim como há pessoas que já viajaram para outros países e não falam essa língua.

A2: Bom, eu acredito que, não sei se estou equivocada, mas acredito que depende muito do perfil do alunado, porque se você é um aluno que não tem, assim, tanta afinidade com a língua inglesa e vai para um país, né, que tem a língua oficial a língua inglesa, as dificuldades sim pode ser a mesma, mas para mim no caso que gosto muito de aprender inglês eh(...) aqui a minha maior dificuldade é porque eu não tenho contato com a língua inglesa no cotidiano, então aprender inglês em outro país com certeza que teria esse contato e... eh(...) a minha... o meu desenrolar seria outro, então depende muito do aluno, mas com certeza acredito que as dificuldades podem ser iguais, assim, vou e volto.

Tanto A3 quanto A4 acreditam que é mais fácil desenvolver habilidades em língua inglesa, estando inseridos na sociedade dos países com essa língua como oficial, já que isso demanda o uso frequente do idioma, porque as pessoas são impelidas a usar a língua. Ou seja, é mais difícil aprender a língua inglesa em outros contextos que não o nativo, como no Brasil. Mota (2007), ao analisar essa questão, com o objetivo de compreender as dificuldades que envolvem a aquisição da língua inglesa por imigrantes brasileiros, residentes nos Estados Unidos, constatou que o tempo de permanência nesse país revelou ser um fator irrelevante, com baixa correlação. As duas participantes da pesquisa, Sônia e Izabel, que permaneceram nos Estados Unidos por seis ou sete anos, apresentaram um nível de competência em inglês bem inferior ao da participante Luíza, que permaneceu apenas quatro anos no mesmo país. A seguir, estão os depoimentos de A3 e A4 sobre esse questionamento:

A3: Ah... discordo, eu não concordo porque acho que quando você está em um país com a língua inglesa como a língua materna, de certa forma, é

obrigado a utilizar a língua para se comunicar ou fazer qualquer outra coisa de gênero, ir ao mercado, ir à farmácia ou fazer qualquer outra necessidade social que você tenha, então você tenta usar a língua com mais frequência, você procura o vocabulário com mais frequência e você vai tá usando ela com mais frequência, então as chances de melhorar é muito maior.

A4: Eu concordo em partes, porque a partir do momento que estou em contato direto com a língua isso me força a aprender, digamos assim, na marra. E quando, por exemplo, a gente tá estudando, não vou mentir, aparece aquelas procrastinações e a gente tenta, é verdade, eu acho isso pertinente, a gente tenta, vamos dizer assim, procrastinar, a gente estuda, vamos dizer, faz um estudo meia boca muita das vezes, então se a gente tivesse em um país em contato com a língua, muitas vezes a gente é forçado, a aprender a língua.

Já para A5, as dificuldades seriam as mesmas:

A5: Ah não pró, eu acho que seria igual... igualmente as dificuldades.

Depois perguntamos aos participantes: *em seu ponto de vista quais seriam as causas das dificuldades enfrentadas por um aprendiz no desenvolvimento de habilidades em língua inglesa?*

A1: Essa é uma pergunta que dá para falar um pouco mais. Porque assim, eu acredito que tenha a questão também do acesso, né, eu como aluno oriundo de escola pública, estudei a vida toda, tanto no fundamental quanto no médio, a nossa realidade é de ter contato com a língua inglesa no quinto ano, hoje acho que é do sexto ao nono que fala a nova nomenclatura né, isso? Então assim acredito que por esse contato tardio com a língua a gente acaba tendo dificuldade nessa aquisição, até porque a gente... a gente estuda já na universidade que existe um período né, da criança para... aquisições de algumas coisas e quando passa esse período, essa idade, a gente apresenta dificuldades para aprender, por exemplo, uma segunda língua. Então acredito que esse contato tardio influencia e muito nesse desenvolvimento da habilidade de língua inglesa.

A1 sustenta que a dificuldade para desenvolver habilidades em língua inglesa é o contato tardio com essa língua, considerando o sistema de ensino brasileiro. Ele sustenta a ideia de que há um período em que devemos passar pelo processo de aquisição e, quando perdemos esse momento esbarramos nas dificuldades para desenvolver as habilidades. De acordo com Pallu (2008), constatar que a dificuldade de um adulto para aprender uma língua pode ser compreendida por ter supostamente passado da idade favorável, é muito simplista e não satisfaz se pensado isoladamente. No entanto, ela reconhece que a diferença de níveis de domínios de outra língua, quando comparada a crianças e adultos, pode estar relacionada ao período crítico — explicado pelo declínio da taxa de metabolismo cerebral, sinapses, etc — mas também pode estar relacionada com o tempo disponível para estudo. Essa pesquisadora argumenta que as

dificuldades de algumas pessoas para aprender uma língua esteja vinculada ao tratamento abstrato dado à língua. Nesse sentido, a conversação não retrata a realidade, parecendo não haver emissor e receptor, com vocabulário e temas distantes do mundo dos aprendizes.

Já A2 argumenta que a metodologia inadequada converge para as dificuldades no desenvolvimento de habilidade em outra língua. Essa crença acaba sendo materializada em uma série de atitudes por parte dos aprendizes. A2 também demonstra a sua postura em relação às dificuldades para desenvolver habilidades em outra língua, argumentando sobre como as pessoas desvalorizam a língua inglesa:

*A2: As causas das dificuldades, como eu disse, acredito ser a falta de uma metodologia que não seja tradicional, né, realmente é porque o aluno não é protagonista na maioria das vezes, então acredito que essa **dificuldade** se dá por conta disso, mas uma das causas também, com certeza, é a cultura, né que é, assim, bem frequente na nossa sociedade não valorização da língua, então acho, assim, eu ouço muito né, meus colegas sempre falavam: para que a gente aprende a língua inglesa eh... os países que fazem fronteira com Brasil não são países de língua inglesa. Aí começam-se alguns comentários frequentes na sociedade que acredito que todo professor de inglês de escola pública já ouviu, então é realmente muito frequente, acho que uma das causas é essa metodologia utilizada porque poderia se utilizar **metodologias** que trouxessem os alunos né, mais como protagonistas em sala justamente para mudar essa cultura implantada na sociedade que é frequente. Não sei se estou sendo clara, mas tentando.*

Para A3, a causa da dificuldade para desenvolver habilidades em língua inglesa recai, sobretudo, no método de ensino. Ele acredita que a metodologia de ensino é um fator crucial para que se prontifique a buscar o conhecimento, o que pode motivá-lo a praticar a língua que aprende. A3 também indica que o “medo” dificulta o desenvolvimento de habilidades em língua inglesa, o que também foi relatado nos estudos de Nizkodubova *et al.* (2015), quando esses pesquisadores concluíram, de forma semelhante, que o medo de errar é um fator que influencia negativamente esse desenvolvimento. A seguir está o depoimento de A3:

*A3: Acho que, na verdade, como você tá aprendendo uma língua, é tudo prática, né, eu acho que as **dificuldades** seriam não buscar por essa forma de praticar muito, não sei, com **medo** de praticar, com **medo** de tentar ou então o desânimo de não buscar o vocabulário, ou por algumas técnicas de prática. [...] o método que o professor usa ele é decisivo para(...) se o aluno busca ou não, porque se o professor usa um método muito antiquado. Acho que a **metodologia** conta bastante, que a causa seria metodologia.*

A análise do depoimento de A4, nos permite inferir que ela possui a crença de que só se aprende inglês em cursos de idiomas, quando afirma “meus pais nunca tiveram condições de

pagar um curso para mim”, conferindo descrédito a outros contextos de aprendizagem. A4 fornece dados semelhantes aos da pesquisa de Misbah *et al.* (2017), que verificou a influência negativa do *status* socioeconômico familiar no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades em língua inglesa, o que, por sua vez, está relacionado ao que A4 também sinaliza sobre a carência de recursos didáticos tecnológicos como obstáculo para esse fim:

A4: Olha, são vários fatores que dificultam, eu, por exemplo, sempre quis aprender a língua inglesa, mas por falta de condições, meus pais nunca tiveram condições de pagar um curso para mim. E hoje vejo que se eu tivesse uma internet boa, talvez um computador, celular na época, talvez hoje eu estaria fluente, eu acho que isso também influenciou em relação às dificuldades que tenho de aprender a língua inglesa.

Ainda visando a compreender como as habilidades em língua inglesa eram desenvolvidas pelos participantes da pesquisa, isto é, se usavam algum tipo de estratégia de aprendizagem para isso, foi que perguntamos: *Que estratégias você utiliza para desenvolver habilidades em língua inglesa?*

A1 relata que despertou o interesse pela língua inglesa no anos finais do fundamental 1 e revela que usou diferentes tipos de estratégias para desenvolver habilidades em língua inglesa, como, ouvir música, assistir série, o que nos permite inferir que A1 utilizava estratégias mais relacionadas com o processo de aquisição, ligadas ao *input*. O próprio participante usa, adequadamente, o termo “aquisição” para fazer referência ao seu processo estratégico de desenvolvimento de habilidades em língua inglesa. Essas estratégias tem relação com o conceito cunhado por Oxford (2003), de ‘estratégias cognitivas’ que tem a ver com a compreensão de novos enunciados através da manipulação e da transformação da língua-alvo pelo aprendiz de língua. A seguir está o depoimento de A1:

A1: Então, eu comecei a gostar de inglês na quinta série, que foi quando comecei a ter contato e as estratégias que usei daquela época e uso até hoje é ouvir música. Essa questão de ouvir música, assistir séries legendadas e quando eu já tenho uma familiaridade com o assunto assisto à série com o áudio original e com legenda em inglês para essa questão de aquisição mesmo de palavra, de saber como escreve essas palavras, como pronunciar essas palavras de forma mais correta, mais parecida possível com o inglês. Acredito que seja isso mesmo, eu uso muito desses artifícios mesmo, música, séries.

A2 demonstra utilizar táticas lúdicas e indica utilizar músicas para desenvolver a produção oral, com o objetivo de melhorar a pronúncia, o que parece ser relacionado ao processo de aquisição. A2 também revelou utilizar a técnica de escrever a letra das músicas, associando ao uso das estratégias de leitura, *skimming* e *scanning* e, expressando, dessa forma,

a crença de que essas técnicas auxiliaram no desenvolvimento de habilidades, como a da produção oral, em língua inglesa. Essa estratégia parece estar relacionada à manipulação da língua alvo para desenvolver habilidades, que se relaciona com o conceito de ‘estratégia cognitiva’, elaborada por Oxford (2003). A seguir está o depoimento de A2:

A2: Então sou defensora de metodologias ativas e eu utilizo muitos jogos, muitas músicas também, eu costumo escrever as músicas, então é uma coisa que também ensino meus alunos, é ouvir a música para aprender, né, a pronúncia, a entonação de algumas palavras, mas também, para aprimorar a escrita, claro que, na música a gramática não é... não é tão presente. E então, apesar de reconhecer que não posso aprender tanto gramática numa música, mas gosto de escrever a letra da música, ouvi-la, cantar, repetir, acredito que utilizar esse método também me ajudou bastante, mas utilizo muito shadow [shadow reading] também, shadowing, skimming, scanning ajudou bastante.

A3 revela, basicamente, que usa duas estratégias distintas para desenvolver habilidades em língua inglesa: ouvir músicas e participar de grupos de conversação, o que está mais relacionado com o processo de aquisição. Essa estratégia de A3, de participar de grupos de conversação, concorda com o que Oxford (2003) classificou como ‘estratégias sociais’, que se relacionam com a interação e cooperação com outras pessoas, para desenvolver habilidade em uma língua. Mas, por outro lado, A3 revela que exercita escrevendo em língua inglesa sobre diferentes tópicos diariamente, o que nos parece ter mais relação com o processo de aprendizagem. A seguir está o depoimento de A3:

A3: Eu ouço bastante músicas em língua inglesa, eu participo de grupos de conversações online, grupos de conversações grátis tem vários, hoje em dia tem várias salas do meet aberta vinte e quatro horas por dia com pessoas de todo mundo, em que você pode entrar e conversar. Eu uso bastantes aplicativos também pra treinar escrita e pra conversação também com pessoas ao redor do mundo, escrevendo e eu tenho um diário em que... diariamente eu tento escrever sobre um tópico em língua inglesa, pra melhorar a escrita.

A4 declara que utiliza alguns recursos tecnológicos, como aplicativos, para desenvolver habilidades em língua inglesa. Outro dado que nos chamou atenção foi a questão do tempo. A4 cronometra o seu processo de desenvolvimento de habilidades em língua inglesa, o que tem relação com o conceito de ‘estratégias metacognitivas’, elaborado por Oxford (2003), que diz respeito ao planejamento, controle e avaliação da aprendizagem. A4 ainda sinaliza a sua dificuldade em usar a habilidade da fala:

A4: Olha, eu vou dizer assim que estou mais proativa, eu tenho assim uns quatro a cinco aplicativos, aí estabeleço minutos entre eles, um coloco trinta minutos só para responder, outro só para desenvolver a língua só falando, em outros, prático aula em português e algumas palavras são em inglês aí vou anotando as palavras que tenho dúvida e vou lá e pesquiso e tal, estou fazendo dois cursos de inglês hoje, dois gratuitos e um pago, os dois vejo que estão me ajudando bastante com os três cursos e esses aplicativos que tô utilizando, agora uma dificuldade muito ruim que eu não entendo o que está acontecendo é falar a língua, eu entendo, digamos assim, a estrutura da língua já está na minha mente, já sei como usar certinho, mas o difícil mesmo para mim é falar e às vezes compreender a língua.

A5 revela usar músicas para desenvolver habilidades em língua inglesa. A4 nota que, após ouvir, ela também escreve a letra, como prática escrita. Além disso, destaca que assiste a séries em LI. A estratégia de ouvir músicas se alinha com o processo de aquisição e a reescrita com aprendizagem. O que, mais uma vez, confirma a ideia de Oxford (2003), sobre estratégias cognitivas, que os estudantes de línguas usam para compreender e manipular a língua que está aprendendo. A seguir está o depoimento de A5:

A5: Olha, a primeira de todas assim, para mim, é através da música, então gosto de colocar uma música com a letra, ouvir e cantar, e a escrever também. Lembro que aprendi também com a professora C até, eh... o... esqueci o nome, mas é para gente escrever, acho que foi a professora C que passou essa atividade, escrever, escrever o que viesse à cabeça em língua inglesa. Então acho que isso aí eu ainda faço e gosto. Através de séries também, assistir com a legenda em inglês, além de assistir em inglês com a legenda em inglês, também é muito... gosto de fazer isso, às vezes assisto dublado, não vou mentir, com a legenda em inglês sabe, ou o contrário também, mas principalmente através da música.

Finalizamos, dessa maneira, a análise de dados. Conseguimos identificar que cada aluno utiliza de uma estratégia de aprendizagem diferente, e que os estudantes bem-sucedidos possuem um acompanhamento mais desenvolvido.

Considerações finais

Este artigo analisa algumas dificuldades de professores em pré-serviço, de uma universidade baiana, em desenvolver habilidades em língua inglesa, tendo como objetivo principal o mapeamento dessas dificuldades, a saber: metodologia inadequada, notadamente tradicional (concentração no ensino de gramática, incentivo à tradução, dentre outros), carga horária dedicada aos estudos muito reduzida, trazendo como consequência o pouco contato com a língua inglesa, carência de recursos didáticos, falta de preparo e fluência do professor, contato

tardio com a língua e falta de recursos econômicos para se dedicar mais ao aprendizado da língua.

Ao analisarmos esses fatores, procuramos identificar quais estão relacionados ao conceito de aprendizagem e/ou de aquisição, como descrito por Krashen (2009) (aprendizagem como um processo formal e aquisição como um processo que ocorre em contextos naturais). Dessa forma, o resultado da aquisição é o desenvolvimento de habilidades de fala e criação de sentidos. Na aprendizagem, a construção do conhecimento é algo consciente, com foco na forma e na gramática, e menos no conteúdo das mensagens. Com este estudo, compreendemos que algumas técnicas podem auxiliar nesse processo.

Oxford (2003) dividiu as estratégias de aprendizagem para L2 em seis tipos diferentes: A) Estratégia de Memória: armazenagem e recuperação de informações novas; B) Estratégias Cognitivas: compreensão e produção de novos enunciados através da manipulação e da transformação da língua-alvo pelo aprendiz; C) Estratégias de Compensação: auxílio na compreensão e produção da nova língua, apesar das limitações no conhecimento; D) Estratégias Metacognitivas: planejamento, controle e avaliação da aprendizagem; E) Estratégias Afetivas: regulação de emoção, atitudes, valores e motivação; e F) Estratégias Sociais: interação e cooperação com os outros. As estratégias de aprendizagem podem ser mais voltadas para auxiliar o aprendiz a organizar, elaborar e integrar a informação (estratégias cognitivas ou primárias) ou serem mais orientadas para o planejamento, monitoramento, regulação do próprio pensamento e manutenção de um estado interno satisfatório que facilite a aprendizagem (estratégias metacognitivas ou de apoio).

Os estudantes bem-sucedidos têm a capacidade de monitoramento bem desenvolvida, podendo monitorar a compreensão, o uso de estratégias, o investimento de esforço e o envolvimento nas tarefas, entre outras atividades. As estratégias de monitoramento da compreensão requerem que o indivíduo esteja ciente do quanto está conseguindo assimilar do conteúdo que está sendo ensinado (BORUCHOVITCH, 2001).

Nesse sentido, os alunos utilizam diferentes estratégias de aprendizagem. Para analisarmos como nossos sujeitos organizam sua aprendizagem e processam as estratégias que usam para melhorar as suas habilidades em língua inglesa, tomamos como base as crenças e atitudes desses participantes, identificando as seguintes estratégias: ouvir música, escrevendo ou não as letras correspondentes, assistir a filmes e seriados, com ou sem legendas, utilizar jogos, fazer repetições de palavras, observando sua pronúncia, participar de grupos de conversação, escrever sobre tópicos diversos, usar diários e usar aplicativos.

Além disso, notamos que fatores efetivos, como emoção, atitudes, motivação e valores, interferem na aquisição da língua. Alguns depoimentos, como as impressões de professores pouco profissionais, a pouca utilidade do material didático aplicado e as experiências negativas, são alguns exemplos que contribuíram para seu fracasso na aquisição de habilidades na língua. Apesar disso, os resultados nos mostraram que nossos alunos estão sendo bem-sucedidos no processo de aprendizagem, e que esse sucesso está sendo positivo, sobretudo pelo nível de consciência crítica do processo de aprendizagem de cada um deles.

A relevância desta pesquisa é, portanto, a possibilidade de revelar as dificuldades mapeadas e poder observar as alternativas dos sujeitos participantes da pesquisa para suas respectivas mudanças. Acreditamos que, ao compreendemos melhor a natureza dessas dificuldades, dos nossos futuros professores, e com quais atitudes e crenças estão fundamentadas sobre a aquisição e aprendizagem de uma língua estrangeira, podemos auxiliar nosso trabalho como educadores e facilitadores no ensino de línguas.

REFERÊNCIAS

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 Editores, 2006.

BORG, M. **Learning to Teach: CELTA trainees' beliefs, experiences and reflections**. 2002. 469 p. Thesis (Doctorate in Philosophy) – The University of Leeds School of Education, Inglaterra, 2002.

BORG, M. Teacher's beliefs. **ELT Journal**, v. 55, n. 2, p. 186-188, 2001. DOI: 10.1093/elt/55.2.186. Disponível em: <https://academic.oup.com/eltj/article/55/2/186/3114052>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe and do. **Language teach**, England, v. 36, p. 81-109, 2003. DOI: 10.1017/S0261444803001903. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/teacher-cognition-in-language-teaching-a-review-of-research-on-what-language-teachers-think-know-believe-and-do/F6B40C79983C27649FC1157D4023A776>. Acesso em: 11 jun. 2021.

BORUCHOVITCH, E. *et al.* (org.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2001.

DESPAGNE, C. The Difficulties of Learning English: Perceptions and Attitudes in Mexico. **Comparative and International Education**, Canada, v. 39, n. 2, p. 55-74, 2010. DOI:

10.5206/cie-eci.v39i2.9154. Disponível em: <https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/cie-eci/article/view/9154>. Acesso em: 11 jun. 2021.

GARDNER, R. C. **Social Psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation**. London: Edward Arnold, 1985.

KRASHEN, S. **Principals and practice in second language acquisition**. California: University of Southern California, Pergamon Press, 2009.

KUBOTA, R. A Critical Examination of Common Beliefs about Language Teaching: From Research Insights to Professional Engagement. *In*: FANG, F.; WIDODO, H. P. **Critical (Ed.). Perspectives on Global Englishes in Asia: Language Policy, Curriculum, Pedagogy and Assessment**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2019. p. 348-365.

KUMARAVADIVELU, B. **Language Teacher Education for a Global Society**. A modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing and Seeing. New York: Routledge, 2012.

LEFFA, V. J. Por um ensino de idiomas mais incluído no contexto social atual. *In*: LIMA, D. C. (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: Conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 179-190.

MOTA, K. S. Mulheres Brasileiras imigrantes nos Estados Unidos: (des)caminhos do bilinguismo em trajetória de identidades. *In*: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M (org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

OXFORD, R. L. Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. **IRAL**, v. 41, p. 271-278, 2003. DOI: 10.1515/iral.2003.012. Disponível em: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/iral.2003.012/html>. Acesso em: 11 jun. 2021.

PALLU, P. H. R. **Língua inglesa e a dificuldade de aprendizagem da pessoa adulta**. Curitiba: Positivo, 2008.

REIS, S. Perspectivas cognitivas na pesquisa sobre aprender a ensinar (leitura em inglês como língua estrangeira). *In*: SILVA, K. *et al.* (org.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. Campinas, SP: Pontes, 2012. v. 2, p. 107-161.

SCHMITZ, J. R. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: Uma meta alcançável? *In*: LIMA, D. (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: Conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 13-20.

WALKER, A. W.; SHAFERD, J.; LIAMS, M. “Not In My Classroom” Teacher Attitudes Towards English Language Learners in the Mainstream Classroom. *In*: **NABE Journal of Research and Practice**, v. 2, n. 1, p. 130-131, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237626934_Not_In_My_Classroom_Teacher_Attitudes_Towards_English_Language_Learners_in_the_Mainstream_Classroom. Acesso em: 11 jun. 2021.

CRedit Author Statement

Reconhecimentos: Gostaríamos de agradecer aos informantes da pesquisa, todos professores em formação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Financiamento: Não houve.

Conflitos de interesse: Não há.

Aprovação ética: Sim. Esta pesquisa, cujo registro tem número de certificado CAAE: 40688920.2.0000.0056, seguiu todos os protocolos exigidos pelo comitê de ética da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, obtendo parecer favorável à sua condução.

Disponibilidade de dados e material: Sim. Todos os dados se encontram em arquivo devidamente transcritos, com os autores e estão disponíveis.

Contribuições dos autores: Todos os autores participaram igualmente no processo de elaboração do artigo.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

