

**O SISTEMA DE CRENÇAS DO APRENDIZ BRASILEIRO DE INGLÊS:  
FATORES QUE INFLUENCIAM NA CONSTRUÇÃO DE CRENÇAS**

**BELIEF SYSTEMS OF BRAZILIANS LEARNING ENGLISH:  
FACTORS THAT INFLUENCE IN THE BUILDING OF BELIEFS**

FÁBIO MADEIRA\*

**RESUMO:** As crenças sobre aprendizagem de línguas têm sido tópico de interesse entre autores em pesquisadores na área de ensino de línguas. Este trabalho traz uma discussão sobre os fatores que atuam na formação das crenças de alunos e professores de Língua Inglesa. Inicialmente, comento sobre o interesse pela investigação do sistema de crenças do aprendiz de inglês como língua estrangeira. Mostro a influência que as crenças que compõem o imaginário dos professores e aprendizes exercem na maneira como abordam o processo de ensino/aprendizagem. Passo então para a discussão dos principais fatores responsáveis pela formação das crenças, entre os quais alguns estão intimamente relacionados ao contexto brasileiro de ensino/aprendizagem da língua inglesa.

**Palavras-chave:** crenças; ensino/aprendizagem; língua estrangeira.

**ABSTRACT:** Language learning beliefs has been a frequently discussed topic of Applied Linguistics in the area of language learning and teaching. This paper discusses the beliefs learners and teachers of English as a second language hold about the learning/teaching process. I will start the discussion exposing the reason why more and more researchers are interested in investigating the beliefs system of those involved in the task of learning the English language to show the influence that the beliefs that compose this system have in the way they approach the process of learning a new language. I will next present and discuss some of the main factors that act in the construction of students and teachers' beliefs and some of the beliefs they hold, not all of which beneficial for the good performance in that process.

**Keywords:** beliefs; language learning; language teaching, foreign language.

## **INTRODUÇÃO**

A partir das décadas de 70 e 80, as discussões na área de ensino/aprendizagem de línguas tomaram novos rumos. A então nova e revolucionária abordagem comunicativa, seguida das teorias de aquisição de segunda língua colocaram-se como base para uma visão do processo de aprendizagem de língua estrangeira (LE, doravante) que considerava uma diversidade maior de fatores. Dentro desse ambiente que se formou, o aluno passou

---

\* Pesquisador Colaborador, Departamento de Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

a ser visto de maneira diferente: passou-se a se levar em conta suas necessidades, interesses e sentimentos. Esse conhecimento mais aprofundado do aprendiz fez constatar que ele traz consigo expectativas em relação à maneira como se aprende uma nova língua, isto é, concepções que influenciam na formação do conhecimento metacognitivo sobre o processo de aprendizagem (WENDEN, 2002, 1999, 1998; MADEIRA, 2006). Ou seja, já possui *crenças* sobre como se aprende um novo idioma. Naquele momento, o interesse de investigação estendia-se para além de métodos e resultados para considerar a visão que os alunos possuem sobre processo de aprendizagem de línguas como um todo: suas crenças formadas a respeito do assunto. Meu principal objetivo com este estudo é o de apresentar e discutir alguns dos fatores que atuam na construção do sistema de crenças do aprendiz de Inglês.

Visando facilitar a tarefa do leitor, apresento aqui um breve esboço deste trabalho. O texto está dividido em três seções, além desta introdução e da seção de fechamento. Na próxima seção apresento o construto, mostro o interesse na investigação científica e justifico a opção por investigar a formação do sistema de crenças do aprendiz de inglês como língua estrangeira. Na terceira seção, a discussão torna-se mais específica. Inicialmente, mostro que aquele sistema é construído a partir de uma configuração complexa de fatores inter-relacionados para, em seguida, discutir alguns desses fatores separadamente. Na quarta seção, situo a discussão no contexto de ensino/aprendizagem e mostro que as crenças trazidas, tanto por professores quanto por alunos, nem sempre atuam como fatores facilitadores do processo de aprendizagem. Na seção de fechamento faço uma breve síntese da discussão e indico caminhos para a continuidade da investigação.

## **1. A INVESTIGAÇÃO DE CRENÇAS NO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM DE LE**

A investigação do sistema de crenças construído pelos aprendizes de língua não é tarefa simples de se realizar. A complexidade que envolve esse campo de estudo pode ser percebida pela profusão de termos utilizados para se referir ao conceito de crenças (BARCELOS, 2004, 2003, 2001; PAJARES, 1992; SADALLA et al., 2002; ALMEIDA FILHO, 2002). Encontram-se, na literatura da área, termos como cultura de aprender, construtos pessoais, opiniões, idéias, para citar aqui apenas alguns. Da mesma forma, são várias as definições dadas ao conceito, sem necessariamente haver uniformidade entre elas (BARCELOS, 2004, 2003; PAJARES, 1992; SADALLA et al., 2002). Colocando em termos simples (mesmo que correndo o risco de uma excessiva simplificação), a definição apresentada por Kalaja (1995) parece-me a mais clara e sucinta. Segundo a autora, crenças refletem a visão que os aprendizes têm sobre o processo de aprendizagem – o que eles “pensam sobre vários aspectos da aquisição de segunda língua” (KALAJA, 1995, p. 192). Ou seja, conforme postulei acima, as crenças refletem as expectativas que o aprendiz traz consigo sobre a maneira como se aprende um novo idioma.

A profusão de termos e de definições utilizados pode ser interpretada de duas maneiras. Por um lado, pode ser vista como prejudicial, já que, de certo modo, dificulta a delimitação do campo de estudo. Entretanto, por outro lado, mostra o potencial do construto para a

Linguística Aplicada na área de ensino de línguas. Como exemplo desse potencial, pode-se citar o trabalho de Johnstone (2000). Em resenha sobre os trabalhos mais relevantes na pesquisa sobre ensino e aprendizagem de línguas, o autor inicia sua discussão comentando os trabalhos que tiveram como tópico crenças de alunos e professores, opção por ele feita dentro de uma grande gama de trabalhos e tópicos comentados naquele artigo.

### 1.1 Interesse no tópico

O interesse de pesquisadores pela investigação de crenças sobre ensino e aprendizagem de LE<sup>1</sup> surgiu em função da influência que elas exercem, tanto em professores quanto em alunos, sobre a maneira como atuam no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Em se tratando de crenças de professores de línguas, elas determinam as decisões tomadas em sala de aula com respeito a diversos componentes que constroem toda a operação de ensinar (MADEIRA, 2005; BARCELOS, 2001; SILVA 2000; JOHNSON, 1994;). Funcionam, em última instância, como fator organizador e definidor das tarefas escolhidas, e exercem influência nas ações didáticas ainda maior do que os princípios teóricos que norteiam as abordagens de ensino. Conforme já constatado, o conhecimento teórico adquirido através de leituras não anula a experiência anterior de cada profissional (FREITAS, BELINCANTA E CORRÊA, 2002), isto é, esbarra e é influenciado pelas crenças e pelas práticas já enraizadas por cada professor. Conforme expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.109): “*a pesquisa indica que, embora os professores compreendam princípios teóricos, ao retornarem para a sala de aula, costumam interpretar as inovações em termos de crenças e práticas anteriores*”.

## 2. FORMAÇÃO DE CRENÇAS: UM CONJUNTO DE FATORES INTERRELACIONADOS

Apesar da diversidade de definições e nomes utilizados na literatura para se referir a crenças, uma mesma questão está presente nas discussões dos diversos pesquisadores que vêm se debruçando sobre esse tema. É consenso entre eles que muitos fatores inter-relacionados atuam na formação de crenças de aprendizes e professores de língua estrangeira (BARCELOS, 2001). Tantos são os fatores, que não é raro que pesquisadores optem pelo uso do termo *sistemas* de crenças (PAJARES, 1992; ABELSON, 1979; WENDEN, 1998). Assim, por motivo de espaço aqui disponível, limito-me à discussão de alguns dos fatores mais relevantes – na verdade, algumas categorias que englobam diversos fatores: 1) hábitos arraigados, 2) questões afetivas. 3) fatores sócio-culturais e 4) conceitos inadequados adquiridos. Passo, abaixo, à discussão mais detalhada de cada um destes fatores.

---

<sup>1</sup> Vale lembrar aqui que a investigação sobre crenças está também relacionada com outras disciplinas, inclusive de língua materna (MADEIRA, 2005b) – na verdade, com a aprendizagem, de maneira geral (WENDEN, 2002; DICKINSON, 1995).

## 2.1 Hábitos arraigados: recusa de novas práticas e materiais

Entre os mais influenciadores dos fatores formadores das crenças dos principais atores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de LE – professores e alunos – está a experiência acumulada na vivência do processo de aprendizagem, como um todo: suas experiências progressas de aprendizagem. Ex-professores, práticas em sala de aula e extra-aula e material didático utilizado<sup>2</sup> fazem construir todo o sistema de crenças que se traz (ALMEIDA FILHO, 2002; TEIXEIRA DASILVA, 2000; COTTERALL, 1995; RICHARDS & LOCKHART, 1994; JOHNSON, 1994). Na discussão sobre práticas em sala de aula, Almeida Filho (2002) postula que um professor tem grande tendência, geralmente inconsciente, de ensinar da mesma maneira que aprendeu, imitando atitudes e práticas de seus ex-professores. Como consequência, tende a se recusar a reconhecer vantagens de outras idéias, atividades ou materiais com os quais não têm familiaridade. Da mesma forma, aprendizes já trazem consigo todo um conjunto de construtos pessoais sobre como se aprende um novo idioma (WENDEN, 1998; 1999) e, conseqüentemente, tendem também a rejeitar práticas e matérias que não lhes são familiares. Isso

Dentro dessa complexa configuração de fatores, Richards & Lockhart (1994) ressaltam que é fundamental levar também em consideração, nas crenças de professores, alguns traços de personalidade: capacidade para lidar com mudanças e caráter extrovertido ou introvertido, por exemplo, são características pessoais que influenciarão na escolha de atividades em sala de aula.

A relação dos hábitos arraigados de professores com traços individuais de personalidade leva a discussão para além de metodologia e material didático. Na verdade, o que permeia toda essa discussão é a influência de outro fator relevante na formação do sistema de crenças: a afetividade de professores e alunos de LE.

## 2.2 Questões afetivas

A relação entre crenças trazidas e fatores afetivos vem sendo feita implícita e explicitamente na literatura sobre crenças a respeito de ensino e aprendizagem e sob diversas perspectivas (MADEIRA, 2005, 2006; ALMEIDA FILHO, 2002; RICHARDS e LOCKHART, 1994; PAJARES, 1992; NESPOR, 1987; ABELSON, 1979). Almeida Filho (*op. cit.*) e Richards e Lockhart (*op. cit.*), por exemplo, discutem a formação de crenças de professores relacionada a questões afetivas daqueles profissionais. Enquanto Almeida Filho faz relação direta entre a escolha de atividades e do material didático com afetividades

---

<sup>2</sup> Vale comentar rapidamente que a pesquisa mostra a qualidade questionável (e criticável) do conteúdo em materiais didáticos para o ensino de língua inglesa. Os textos para leitura e os assuntos propostos para as discussões nos livros mais conhecidos e freqüentemente utilizados, geralmente importados (e de preços elevados) deixam bastante a desejar: vê-se tendência à futilidade e à superficialidade no trato de questões importantes da atualidade. Sendo o material utilizado um fator influenciador na formação de crenças, é essencial a adoção de uma postura crítica na escolha. Para maiores informações ver Madeira, 2006b; 2006c.

do professor em relação ao ensino e ao público e cultura alvos, Richards e Lockhart (op. cit.) atentam à necessidade de se considerar, na formação de crenças de professores, alguns fatores de personalidade. Segundo esses dois últimos autores, a capacidade de lidar com mudanças e caráter extrovertido ou introvertido dos professores são características pessoais que influenciarão a escolha de atividades para a sala de aula.

Questões afetivas não são facilmente detectáveis, nem tampouco são simples de se trabalhar. Uma das causas da dificuldade em lidar com elas é a diferenças entre as crenças trazidas por professores e alunos. O professor, na maioria das vezes, parte de seu próprio ponto de vista e experiência pregressa de ensino/aprendizagem (suas próprias crenças) para definir o que deve ser ensinado e como o ensino deve ser feito (LEFFA, 1991). Uma das sugestões que se apresenta como tentativa de contornar essa questão é a consulta ao público-alvo. No entanto, isso ainda não se coloca como uma solução final, já que podem existir crenças discrepantes em alunos dentro de uma única instituição ou mesmo de uma sala de aula (KERN, 1995).

É interessante lembrar aqui que a maneira como experiências prévias se colocam na configuração do sistema de crenças formado na mente do indivíduo nem sempre ocorre sem contradições. Buzato (2001) apresentou, em sua pesquisa, o relato de uma professora de língua inglesa que se contradiz no que diz respeito a uma experiência anterior e à crença que traz consigo sobre a melhor maneira de se ensinar ou de se aprender uma LE. A professora relata uma experiência “desgastante” (BUZATO, 2001, p. 124) que teve quando estudando no exterior: afirma que a dificuldade em se expressar oralmente “a motivou a se trancar no quarto ouvindo rádio ininterruptamente por um mês. Tereza conta que esta experiência foi muito desgastante, que chegava a transpirar de tanto se esforçar a decodificar as falas que vinham do rádio.” (BUZATO, 2001, p.124). No entanto, ao expor suas crenças a respeito de ensinar e aprender LE, a professora recomendava a tal experiência “muito desgastante” (BUZATO, *op. cit.*): “Tereza sempre afirmou que sempre recomenda aos seus alunos buscarem ativamente exposição a input na língua-alvo *como ela mesma havia feito através do rádio.*” (BUZATO, *op.cit.*, p. 125; *itálico aqui acrescentado*).

### 2.3 Fatores sócio-culturais

Entre vários fatores citados na literatura como atuantes na formação de crenças, alguns deles se assemelham em diferentes aspectos. Almeida Filho (2002) inclui entre esses fatores região, etnia e classe social. Kern (1995) acrescenta a essa lista administradores de escolas, legisladores e funcionários do governo no âmbito da educação. Faço aqui um agrupamento desses fatores para incluí-los num grupo maior – fatores relacionados ao contexto sócio-cultural no qual alunos e professores estão inseridos. Almeida Filho assevera que a vivência do indivíduo, o seu meio, influenciam diretamente sua visão e compreensão de mundo (ALMEIDA FILHO, 2002).

Para tomar como exemplo região e etnia, a pesquisa trouxe evidência de que esses são fatores atuantes nos mais diferentes contextos sócio-culturais. Kern (1995), por exemplo, investigou as diferenças nas opiniões de alunos universitários em duas regiões dos Estados

Unidos: Universidade de Berkeley na Califórnia e Universidade do Texas. Os resultados da pesquisa realizada revelaram as diferenças culturais entre texanos e californianos refletidas em suas crenças de aprendizagem de LE. Os alunos da Universidade do Texas mostraram-se mais tradicionais em diversos aspectos, enquanto os de Berkeley mostraram, através de suas crenças, atitudes mais próximas às tendências de ensino de LE menos tradicionais. Carmagnani (1993), por sua vez, comenta que autonomia e independência na aprendizagem não são comportamento e atitude desejáveis em culturas orientais – e constatou realidade semelhante em pesquisa realizada com estudantes brasileiros, o que vai contra a tendência de se estimular autonomia (MADEIRA, 2004). Aliás, também entre professores brasileiros, as crenças trazidas nem sempre são apropriadas. Teixeira da Silva (2000) constatou que os professores participantes de sua pesquisa crêem que “fluência oral” significa perfeição no sotaque e ausência de erros gramaticais<sup>3</sup>. Ora, essa crença certamente não reflete a realidade: é possível ter forte sotaque, falar sem precisão lingüística e, no entanto, ter fluência invejável. Além disso, vai contra as discussões atuais sobre a aceitação cada vez maior de diferentes variedades – o que Rajagopalan chama de “world Englishes” (RAJAGONOPALAN, 2004, p. 111), inclusive no contexto de formação de professores de língua inglesa (VIEIRA ABRAHÃO, 2001).

#### 2.4 Conceitos inadequados adquiridos

Não é infreqüente observar alunos que, como resultado de noções adquiridas pela mídia e/ou pela cultura popular, optam por caminhos nem sempre os melhores em seu processo de aprendizagem, ou, simplesmente, o interrompem. Slogans como “pense em inglês”, “aprenda com professores nativos”, ou crenças como “pra aprender tem que ir prá lá” e “crianças aprendem melhor”, por exemplo, podem servir mais como fatores inibidores da motivação para o aprendiz do que facilitadores do processo de aprendizagem. Pesquisas já deixaram evidências de que nem sempre professores nativos são a melhor opção. Consolo (1999), por exemplo, constatou em pesquisa que, em aulas com professores falantes nativos há maior uso da língua portuguesa do que nas aulas com professores brasileiros. Existe também divergência entre pesquisadores em relação à crença popular de que, para se aprender LE, “quanto mais cedo melhor” (ASSIS-PETERSON & GONÇALVES 2001, p.22).

Note-se que os fatores formadores de crenças de professores e aprendizes de LE aqui discutidos (hábitos arraigados, conceitos inadequados adquiridos, fatores sócio-culturais e questões afetivas), entre vários outros, podem servir tanto para incrementar quanto podem também exercer influência negativa no processo de aquisição da nova língua. É válido, portanto, comentar algumas crenças formadas por professores e aprendizes não produtivas para o processo de aprendizagem do novo idioma.

---

<sup>3</sup> Retomarei essa discussão na próxima seção.

### **3. CRENÇAS DE PROFESSORES E ALUNOS: NEM SEMPRE FACILITADORAS DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

Nem sempre as concepções que alunos e professores possuem (suas crenças formadas) sobre como se adquire uma LE e o real significado de aquisição estão bem fundamentadas. Numa pesquisa que investigou as crenças de estudantes de Letras sobre a língua inglesa ficou constatado que os alunos crêem que “a estrutura da língua pode ser aprendida no Brasil, contudo, a fluência, a comunicação, o sotaque nativo, só são adquiridos ao se morar no país de língua-alvo” (SALES CARVALHO, 2000, p. 75). Note-se que, grosso modo, nenhuma dessas crenças tem fundamento: o aprendizado da “estrutura” da língua não depende do país onde se aprende, mas da abordagem utilizada; fluência e comunicação *podem* ser adquiridas fora do país onde se fala a LE e o “sotaque nativo” é praticamente inatingível (VIANA, 1993).

A crença de que para se aprender um novo idioma é preciso ir ao país no qual ele é falado é uma das mais comuns entre os alunos. Tendo também como sujeitos de pesquisa alunos de faculdade de Letras, Gimenez (1994) observou que, entre os alunos de primeiro ano, todos concordaram que a melhor maneira de se aprender uma LE seria viajar para o exterior: “em minha opinião você tem que ir para o país, por que aqui eu estou aprendendo gramática, eu estou aprendendo a falar a língua formal, mas eu acho que para realmente aprender você tem que ir lá, usar a língua todos os dias” (GIMENEZ 1994, p. 154). É importante comentar aqui que os aprendizes que crêem na viagem como única solução para a tarefa de aprender uma nova língua devem atentar a fatos que, possivelmente, não lhes sejam conhecidos. No caso dos trabalhadores que imigram para os Estados Unidos, por exemplo, não é raro que acabem por conviver em comunidades de imigrantes fechadas e, conseqüentemente, apesar da longa permanência, falam, quando muito, um inglês mal-estruturado. Ou, conforme bem relata Parigi (1978), pode ocorrer um outro “problema”: adquirir-se uma outra língua, não necessariamente aquela do país para onde se migrou (como no caso de brasileiros que se dispõem a uma vivência nos Estados Unidos e acabam por adquirir o espanhol). No caso de alunos que vão fazer cursos em escolas de idiomas, é importante que atentem ao local escolhido para seus estudos. Pode ocorrer, por exemplo, principalmente nos maiores centros ou locais turisticamente explorados, de o aluno encontrar e conviver com conterrâneos seus (e, naturalmente, se comunicar em língua materna), o que faz interromper a intenção inicial e principal: a de desfrutar do ambiente de imersão para a aquisição da língua (este é também um exemplo de uma experiência bastante freqüente entre brasileiros).

Ficou também constatado em pesquisa que os alunos têm dificuldades em julgar a qualidade das atividades propostas para a sala de aula. Nem sempre eles são capazes de discernir quais atividades são eficazes ou não, nem tampouco conseguem estabelecer correlação entre atividades consideradas por eles agradáveis e a eficácia delas (GREEN 1993). O pesquisador observou em sua investigação que atividades puramente gramaticais muitas vezes eram classificadas por alguns alunos como não agradáveis, porém, eficientes,

enquanto aquelas que requeriam uso mais comunicativo da língua, apesar de serem classificadas como agradáveis, não eram vistas como eficientes.

Entretanto, nem sempre as crenças de alunos são errôneas. Na investigação do imaginário de professores e alunos em relação ao conceito de fluência oral em LE, brevemente comentada acima, Teixeira da Silva (2000) constatou que os primeiros possuem noção distorcida do significado de fluência<sup>4</sup> em LE. Nas definições dos professores do conceito de fluência em LE, a pesquisadora observou opiniões como “ter pronúncia correta”, “comunicar (...) sem cometer erros de gramática (...) evitar o sotaque brasileiro” (p. 130 e 131). Surpreendentemente, os depoimentos dos alunos mostraram uma noção muito mais próxima a uma visão real de fluência: “coerência de idéias (...) uma organização de pensamento”, “que pensa rápido (...) eh... na hora de você formular frases no pensamento consegue formular bem”, “falar (...) claramente usar as palavras certas nas horas certas”, “saber se expressar bem (...) fazer com que as pessoas entendam o que você está falando (...)” (TEIXEIRA DA SILVA, op. cit., p. 166).

É interessante notar que, nas pesquisas aqui discutidas, apesar da diferença das questões enfocadas, uma conclusão é comum entre alguns dos autores. Tanto Green (1993) quanto Kern (1995) e Sales Carvalho (2000) atentaram à necessidade de, ao se investigar as crenças dos alunos, observar diferenças entre grupos estudados ou entre alunos dentro de um mesmo grupo. Sales Carvalho postula “Os aprendizes são indivíduos diferentes, com características, anseios e motivações diferentes (...) o que funciona muito bem para um indivíduo pode não funcionar com outro.” (p. 76). Kern (op. cit.), por sua vez, ressalta que, na visão geral de seus dados, não se puderam notar diferenças significativas entre alunos e instituições. O autor conclui: “não existe aluno “genérico” e professor “genérico” (KERN, 1995, p. 82).

Essa tendência de se considerar o aprendiz de perto, a diversidade das estratégias utilizadas por diferentes pessoas na solução de problemas, dá ainda mais força à investigação sobre crenças, que tem por princípio um olhar para cada aprendiz, com sua própria visão do processo de aprendizagem. Um olhar que pode trazer à tona crenças que merecem modificações radicais. Ou pode fazer modificar crenças tidas como fórmulas certas.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Crenças, construtos pessoais. A intenção neste trabalho foi (também) esclarecer o que se pode entender por esse construto. Note-se que as pesquisas aqui discutidas envolvem uma gama bastante variada de fatores que influenciam na construção das crenças dos alunos: experiências progressas de aprendizagem, professores, ex-professores, materiais didáticos, abordagens de ensino, região, etnia, familiares e colegas de alunos, mídia, entre

---

<sup>4</sup> Na busca por apresentar uma definição para o nebuloso conceito de fluência, a autora mostra a dificuldade que diferentes autores têm em defini-lo e, depois de apresentar diversas definições não apropriadas (segundo a própria autora), apresenta uma definição de fluência que envolve diversos fatores: individuais, contextuais, lingüísticos e não lingüísticos, entre outros.

outros. Procurei tornar claro ao leitor que não existem crenças isoladas, mas uma diversidade delas atuando em um sistema. Apesar de ser possível observar diferentes crenças de cada aluno ou professor, cada uma delas é formada por uma configuração complexa de fatores. Tendo isso em mente, podemos passar a ver os alunos – na verdade, cada aluno – com outros olhos, como um indivíduo constituído por diferentes experiências. Resulta mais válido, assim, procurar investigar o que se passa nas mentes do aluno e do professor – observar e, quando necessário, procurar interferir em seu sistema de crenças constituído. Resulta válido ainda observar possíveis crenças mais frequentes dentro de algum contexto razoavelmente delimitado. Mas essa é uma tarefa para um outro trabalho de investigação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABELSON, R. P. (1979). Differences Between Belief and Knowledge Systems. *Cognitive Science*, n.3 p. 355-366.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (2002). *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes. 75 p.
- ASSIS-PETERSON, A. A. & GONÇALVES, O. C. M. (2001). Qual a melhor idade para se aprender línguas? Mitos e fatos. *Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa*, n. 4, p. 11-26.
- BARCELOS, A. M. B. (2004). Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, vol. 7, n. 1, p. 123-156.
- \_\_\_\_\_. (2003). Metodologia de investigação de crenças e representações sobre aprendizagem de línguas. *Comunicação feita em simpósio no 13º INPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada*, PUC SP.
- \_\_\_\_\_. (2001). Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. v.1 n. 1: 71-92.
- BRASIL. (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE): 5ª a 8ª série. Língua Estrangeira Moderna, terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília.
- BUZATO, K. M. (2001). O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuições para a formação de professores. Dissertação de mestrado, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.
- CARMAGNANI, A. M. G. (1993). *Ensino centrado no aluno: a adequação de uma proposta metodológica no contexto brasileiro*. Mimeo.
- COTTERALL, S. (1995). Readiness for autonomy: investigating learners beliefs. *System*, vol. 23, n. 2, p. 195-205.
- CONSOLO A. D. (1999). NS/NNS teachers in ELT: A study on teachers views in Brazil. *Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa* n.4, p. 25-42.
- DICKINSON, L. (1995). Autonomy and motivation – a literature review. *System*, v. 23, n. 2, p. 165-174.
- FREITAS M.A., BELICANTA, C. I., OLIVEIRA C., H. C. M. (2002). Professores de língua inglesa em formação: mudando crenças e atitudes. *Trabalhos em Lingüística Aplicada* n. 39, p. 47-67.

## MADEIRA - O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês...

---

- GIMENEZ, T. (1994). Learners becoming teacher: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil. *Tese de doutorado*, Lancaster University, Inglaterra.
- GREEN, M. J. (1993). Students attitudes toward communicative and non-communicative activities: do enjoyment and effectiveness go together? *Modern Language Journal*. vol. 77, p. 1-10.
- JOHNSON, E. K. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching & teacher education*, vol. 10, n. 4, p. 439-453
- JOHNSTONE, R. (2000). Research on teaching and learning: 1999. *Language Teaching* julho, p. 141-162.
- KALAJA, P. (1995). Students beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 5, n. 2, p. 191-204.
- KERN, G. R. (1995). Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, vol. 28, nº 1, p. 71-92.
- \_\_\_\_\_. (1982). *and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon. 202p.
- LEFFA, V. J. (1991). A look at students' concept of language learning. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n.17, p. 71-92.
- MADEIRA, F. (2005). "Alguns comentários sobre a pesquisa de crenças no contexto de aprendizagem de língua estrangeira". *Estudos Lingüísticos*, XXXIV, 350-355.
- \_\_\_\_\_. (2005b). "Crenças de professores de português sobre o papel da gramática no ensino de língua portuguesa". *Linguagem e Ensino*, vol. 8, n. 2, p. 17-38.
- \_\_\_\_\_. (2006). Crenças sobre o explícito construídas pelos aprendizes de um novo idioma. Tese de doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- \_\_\_\_\_. (2006b). Some comments on the content of didactic material for English teaching. *APLIESP Newsletter*, São Paulo, p. 7 - 8, 25 maio.
- \_\_\_\_\_. (2006c). Material didático para o ensino de inglês LE: conteúdos e transversalidade. *Contexturas*, vol. 10. p. 10-23.
- NESPOR. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 19, n. 4, p. 317-328.
- PAJARES, F. M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n.3, p. 307-332.
- PARIGI, J. P. (1978). Language learning: something is funny about it. *English Teaching Forum*, v. 16, n. 1, p. 39-40.
- RICHARDS, J.C. & LOCKHART, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press. 220p.
- SADALLA, A. M. F. A. , SARETTA, P., ESCHER, C. A. (2002). Análise de crenças e suas implicações para a educação. In: AZZI, R. G. & SADALLA, A. M. F. A. (org.) *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo. p. 93-112
- SALES CARVALHO, V. C. (2000). A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de Letras: crenças e mitos. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais.

- SILVA, M. I. (2000). Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de letras: um estudo de caso. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais.
- TEIXEIRA DA SILVA, V. L. (2000). *Fluência Oral: Imaginário, Construto e Realidade num Curso de Letras/LE*. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, Campinas.
- VIANA, N. A. (1993). A desconstrução dos mitos na aprendizagem de língua estrangeira. Uberlândia. Departamento de Letras, UFU, *mimeo*.
- VIEIRA ABRAHÃO, H. M. (2001). A formação acadêmica e a iniciação profissional do professor de línguas: um estudo da relação teoria e prática. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 37, p. 61-81.
- WENDEN, L. A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19/4, p. 515-537.
- \_\_\_\_\_. (1999). An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basics. *System*, 27. p. 435-441.
- \_\_\_\_\_. (2002). Lerner development in language learning. *Applied Linguistics*, 23/1, p. 32-55.