

O BOM PROFESSOR “CONTINUA A APRENDER”: ANALISANDO AS CRENÇAS DE UMA FORMANDA EM LETRAS (INGLÊS) ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Tatiana Diello Borges - tatiana.diello@gmail.com

Neuda Alves do Lago - neudalago@hotmail.com

Vitalino Garcia Oliveira - vitalinogarcia@ig.com.br

Universidade Federal de Goiás, Campus Jataí

Universidade Federal de Goiás, Campus Jataí

Universidade Federal de Goiás, Campus Jataí

Resumo

Neste trabalho apresentamos algumas crenças de uma aluna formanda em Letras (Inglês) da Universidade Federal de Goiás, Campus Jataí, sobre o ensino/aprendizagem de língua inglesa. O estudo faz parte do projeto de pesquisa “Desvendando as crenças sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa de alunos, ingressantes e concluintes, de Letras (Inglês): um estudo comparativo”. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, dentro da qual optamos pelo estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados empregados foram questionário semi-aberto, narrativa e entrevista semi-estruturada. As crenças da acadêmica participante foram classificadas em cinco categorias: Crenças sobre ensino/aprendizagem de inglês; Crenças sobre o bom professor de inglês; Crenças sobre o bom aluno de língua inglesa; Crenças sobre o lugar ideal para se aprender inglês; e Crenças sobre o curso de Letras (Inglês). Os resultados sugerem que a aluna parece acreditar que: a pronúncia é extremamente relevante; o bom professor de inglês se preocupa com a educação continuada; o bom aluno de língua inglesa deve ser autônomo; e é importante ter estudado a língua inglesa antes de ingressar no curso de Letras (Inglês).

Palavras-chave: *ensino/aprendizagem de inglês, crenças, acadêmica de Letras (Inglês)*

Área Temática: **Formação e prática docente (FPD).**

Introdução

A noção de que os fatores afetivos exercem influência preponderante no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) tem sido amplamente reconhecida por vários autores, dado o fato de que não é possível compreender plenamente esse processo sem se considerar o panorama emocional no qual os processos cognitivos se desenvolvem (Cheng, 2002; Figueiredo e Assis, 2006; Brown e White, 2010; Mastrella, 2005; Moskowitz, 1978; Papi, 2010).

Dentre os vários fatores afetivos aos quais a Linguística Aplicada (LA) tem se voltado, nas últimas décadas, encontram-se as crenças das pessoas envolvidas naquele processo. Embora não seja consenso geral que as crenças devam ser arroladas sob a insígnia do domínio afetivo, optamos pela clássica taxonomia de Bloom (Krathwohl, Bloom e Masia, 1964), que as considera sob essa rubrica, sendo atualmente a taxonomia mais utilizada ao se tratar desse construto.

A definição de crenças tem se tornado uma tarefa cada vez mais difícil, conforme já percebido por Pajares (1992). Para o autor (idem, p. 309), essa dificuldade pode ser atribuída, parcialmente, à profusão de definições que o termo apresenta, dentre as quais podem ser citadas "... atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologias, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais...".

Em LA, o interesse pelo estudo das crenças surgiu nos anos 70, época em que assistimos a uma mudança de paradigma, dos estudos cognitivos para os sócio-afetivos, nos quais o advento do humanismo promoveu um repensar o ensino de línguas, desviando a ênfase da linguagem em si para o processo de aprendizagem da LE, como explicita Barcelos (2004).

Dois grandes tendências verificadas atualmente nos estudos realizados acerca das crenças se configuram no enfoque dado ou às crenças dos docentes ou àquelas dos discentes. Neste trabalho, seguindo esta última tendência, apresentamos as crenças de uma aluna formanda do curso de Letras (Inglês). Os dados foram coletados no projeto de pesquisa intitulado "Desvendando as crenças sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa de alunos, ingressantes e concluintes, do curso de Letras (Inglês): um estudo comparativo".

O objetivo geral deste trabalho foi analisar algumas crenças de uma aluna concluinte do curso de Letras (Inglês), enquanto os específicos foram os seguintes: 1) fazer um levantamento de algumas das crenças da participante relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras; 2) categorizar essas crenças em classes relativas ao processo em questão; e (3) verificar a possível influência da licenciatura em Letras (Inglês) nas crenças da participante.

O referencial teórico deste trabalho apóia-se no construto crenças acerca do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Conforme mencionado anteriormente, a definição de tal construto é algo complexo, dada a grande variedade de termos que o constituem (Pajares, 1992). Corroborando esse pensamento, Barcelos (2007a) argumenta que as crenças são dinâmicas, emergentes,

socialmente construídas e situadas contextualmente, experienciais, paradoxais e contraditórias, além de não serem facilmente distintas do conhecimento.

Para Barcelos (2006) *apud* Silva (2007, p. 247), crenças podem ser definidas como sendo “uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos [...] resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação [da realidade]. Silva (2005, p. 77), por sua vez, define crenças como sendo “(...) idéias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, idéias relativamente estáveis, convicção e fé”. Esse mesmo autor chama a atenção ainda para o fato de que as crenças encontram-se em constante mudança e assumem um caráter dinâmico e sensível aos contextos. Não poderíamos deixar de ressaltar a relevância do contexto na formação das crenças, fato mencionado em ambas as definições acima.

Neste trabalho, definimos crenças como as opiniões que tanto alunos quanto professores de inglês possuem em relação ao processo de ensino/aprendizagem desta língua, pois entendemos que essas opiniões compartilhadas modelam os processos e as estratégias que esses indivíduos desenvolvem e implementam ao aprender e utilizar a língua estudada/ensinada.

Barcelos (2007b) afirma que o estudo sobre o construto crenças relacionado ao ensino e aprendizagem de línguas no Brasil compreende três períodos: o período inicial (de 1990 a 1995), marcado pelos estudos iniciais de Leffa (1991); o período de desenvolvimento e consolidação (de 1996 a 2001), caracterizado pelo aumento no número de defesas de dissertações em diferentes universidades brasileiras; e o período de expansão (de 2002 até nossos dias), marcado pela investigação de crenças mais específicas, tais como crenças relacionadas ao bom aluno (Araújo, 2004) e à gramática (Carazzai, 2002), dentre outras.

Feitas essas considerações acerca do construto crenças relacionado ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, passamos agora à revisão de dois trabalhos que se ocuparam do estudo das crenças de alunos do curso de Letras, foco desta pesquisa.

Peacock (2001) investigou o imaginário de crenças de cento e quarenta e seis professores de inglês como língua estrangeira durante três anos em um curso de professores na Universidade de Hong Kong. Esperava-se, no início da pesquisa, que as crenças inibidoras do processo de ensino/aprendizagem pudessem sofrer alterações com o andamento do curso. Entretanto, o resultado foi outro: após três anos de instrução sobre a natureza do ensino e da aprendizagem de uma segunda língua, aquelas crenças categorizadas pelo pesquisador como inibidoras do processo de aprender/ensinar uma

língua estrangeira sofreram pouca modificação, mostrando-nos, assim, a dificuldade em se promover alterações significativas no universo das crenças de professores/alunos de línguas.

Souza e Santos (2007) investigaram crenças de alunos-professores do primeiro, terceiro e quinto períodos do curso de Letras de uma universidade estadual do interior goiano. Para tal, foi criado um ciclo de palestras, com estudos de grupo e discussões. As perguntas de pesquisa eram quatro e versavam sobre a tomada de consciência dos participantes em relação às próprias crenças e sobre possíveis mudanças após a conclusão dos referidos estudos. Os autores chegaram aos seguintes resultados, dentre outros: 1) O ciclo de palestras possibilitou aos alunos repensarem suas crenças e seu papel enquanto futuros professores de língua inglesa; 2) os participantes apontaram a necessidade de criação de mais espaços para que professores de graduação e também profissionais em formação continuada possam refletir sobre suas crenças; 3) a participação no referido evento despertou a consciência dos participantes em relação à importância do docente no processo de ensino/aprendizagem da língua alvo; e 4) as discussões conseguiram grande sensibilização dos participantes para as questões levantadas. Na conclusão do estudo, os autores chamaram a atenção para a mudança na visão que os alunos-professores tinham sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa a partir das discussões levantadas e a importância desse fato para mudanças mais profundas na forma de se ensinar/aprender a referida língua.

Ao final desta revisão de literatura, não poderíamos deixar de destacar a importância de se estudar crenças de professores em formação, tema desta pesquisa. Afinal, conforme Freeman e Richards (1996) *apud* Kudiess (2005, p. 41),

para entender o ensino da língua estrangeira é preciso, portanto, conhecer os professores e o que eles sabem sobre a forma de ensiná-la, o que pensam sobre sua prática e como este conhecimento e os processos de pensamento são aprendidos através da educação formal do professor e de sua experiência de trabalho, ajudando-o a moldar práticas de ensino mais eficientes.

Organizamos este artigo da seguinte forma: na primeira seção, iniciamos com uma justificativa teórico-reflexiva acerca do assunto. Em seguida, apresentamos a metodologia utilizada e os resultados obtidos a partir da análise dos dados. Por fim, trazemos algumas considerações finais.

Justificativa

Johnson (1994) argumenta que a relevância de se investigar crenças está relacionada a três fatores: 1) as crenças influenciam a percepção e o julgamento de professores e alunos, afetando, assim, o que eles dizem e praticam em sala de aula; 2) as crenças possuem um papel relevante na maneira como se aprende e se ensina, ou seja, na maneira como docentes e aprendizes interpretam as novas informações sobre ensino e aprendizagem e como essas informações são transmitidas na interação da sala de aula; e, 3) a compreensão a respeito das crenças de professores e alunos é fundamental para que seu ensino e sua aprendizagem possam ser cada vez mais aperfeiçoados.

Corroborando as idéias acima, Barcelos (2004) afirma que é inerente a todo ser humano a capacidade de fazer julgamentos sobre objetos e pessoas que fazem parte de sua vida. Dessa forma, aprendizes de língua estrangeira também manifestam suas opiniões a respeito do processo de ensino/aprendizagem e o que eles dizem não deve ser ignorado pelo professor. Ao contrário, deve ser entendido como a expressão de idéias importantes relacionadas com o seu mundo e suas estratégias de aprendizagem.

Além das crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, aquelas relacionadas à formação do professor também tem despertado a atenção de pesquisadores em todo o mundo. Tal fenômeno encontra justificativa em Soares e Bejarano (2008), ao se referirem à necessidade de se refletir sobre as crenças do professor - modificando-as, se necessário - com o objetivo de tornar conscientes aquelas que interferem nas atitudes e decisões tomadas em sala de aula. Para esses autores, esse procedimento é condição *sine qua non* para a construção de uma práxis pedagógica do professor mais significativa para si e para seus educandos.

Além dos argumentos apontados acima, esse trabalho justifica-se ainda pela necessidade de se conhecer as crenças que os alunos ingressantes e concluintes do curso de Letras em questão possuem sobre o processo de ensino/aprendizagem de inglês. Afinal, conforme Richards e Lockhart (1994), as crenças trazidas pelos aprendizes para a sala de aula influenciam o modo como eles aprendem. Além disso, conforme apontam os autores em questão, os discentes também são capazes de refletir sobre questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem.

Não poderíamos deixar de mencionar, à guisa de conclusão desta sessão, a contribuição de pesquisas como esta para os alunos, professores em formação do curso de Letras (Inglês) da Universidade Federal de Goiás, Campus Jataí. Afinal, conforme já

mencionado, é de fundamental importância que tanto o professor em serviço, quanto aquele em pré-serviço, possam refletir sobre suas crenças a respeito do processo de ensino/aprendizagem de inglês ao longo de sua carreira e formação (Almeida Filho, 1993; Richards e Lockhart, 1994; Barcelos, 1995; Freeman e Johnson, 2001; Johnson, 1999). Apesar disso, várias pesquisas no âmbito da Linguística Aplicada tem mostrado que esta prática reflexiva não tem sido muito comum entre os professores em formação e em serviço no Brasil (Almeida Filho, 1993, 1999; Bлатыта, 1999; Cavalcanti, 1999; Freitas, 1999; Dutra, 2001; Dutra e Mello, 2001; Oliveira, 2002). Assim, este trabalho pretende abrir um espaço para que os acadêmicos de Letras (Inglês) tenham a oportunidade de refletir a respeito da influência dessas crenças em seu processo de ensino/aprendizagem. Afinal, como atesta Barcelos (2001), as crenças podem influenciar, dentre outras questões, as estratégias de aprendizagem de línguas, a motivação e as atitudes do aluno em relação à segunda língua e cultura (L2) e a formação de professores.

Resultados

Realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, optando pelo estudo de caso, por considerarmos que fosse mais apropriado para o que nos propusemos a investigar. Nossa intenção foi verificar, conforme enfatizado por Stake (2000, p. 437), as crenças do indivíduo “que está vivendo o caso”, a fim de compreender sua experiência específica de aluna graduanda do curso de Letras.

O contexto de investigação foi o curso de Letras (Inglês) da Universidade Federal de Goiás, Campus Jataí. Nossa opção por esse curso dessa instituição se justifica pelo fato de ser uma licenciatura em língua inglesa, curso cujas crenças discentes são o foco deste estudo, e porque trabalhamos ali, o que certamente contribuiu para maior facilidade da coleta de dados. Com o propósito de resguardar a identidade da participante, omitiremos aqui o ano de coleta.

A licenciatura em Inglês é um curso relativamente novo, tendo apenas 11 anos de existência, embora o curso de Letras Português naquela cidade já exista há mais de duas décadas. Em 2004, quando ainda dava seus passos iniciais para a consolidação, o curso passou por uma reformulação, mudando do regime anual, com a licenciatura dupla em Português e Inglês, para o regime semestral, com a possibilidade de obter apenas licenciatura única. As aulas são ministradas predominantemente no período noturno. A maioria dos alunos trabalha durante o dia e muitos deles viajam de cidades vizinhas para Jataí, em

ônibus escolares, geralmente subsidiados pelas prefeituras locais, com preços mais acessíveis para os estudantes.

Seguidas as sugestões e obrigatoriedades da grade curricular, a previsão para a conclusão do curso é de 4 anos. O número de alunos formados por ano no curso de Letras (Inglês) é ao redor de 10. A absorção desses profissionais no mercado de trabalho tem ocorrido gradualmente, numa escala menor do que a que desejaríamos, como seus formadores. Os concursos públicos para a área de inglês ainda foram poucos, desde a formação das primeiras turmas. Um número considerável dos profissionais que ensina inglês, na rede pública de Jataí e região, ainda tem formação apenas em áreas afins. Tal fato reflete na qualidade dos alunos que ingressam na graduação de Letras (Inglês), advindos, em sua maioria, da rede pública.

Com o propósito de deixar claro para o leitor quem é a pessoa vivendo o “caso em seu contexto” (Johnson, 1992, p. 76), oferecemos a seguir informações a respeito da participante. Para garantir a sua privacidade, utilizamos codinome, por ela mesma escolhido: Lia.

Lia encontra-se na faixa etária de 35 a 40 anos e, à época da coleta de dados, estava cursando o último semestre da graduação em Letras (Inglês). A paixão pelo inglês motivou-a a escolher o curso de Letras, embora tenha tido dificuldades com a língua desde o começo do curso. Apesar de ter, em sua opinião, crescido muito no conhecimento e capacidade de uso da língua inglesa ao longo da graduação, Lia crê que suas habilidades ainda estejam muito aquém das esperadas dos egressos do curso, e pretende continuar os estudos em língua inglesa após a conclusão da licenciatura. A participante não atua no ensino de língua, e esta não será, a seu ver, sua profissão, pelo menos num futuro imediato.

No que diz respeito aos instrumentos de coleta de dados, utilizamos questionário do tipo semi-aberto, narrativa e entrevista semi-estruturada.

O questionário semi-aberto (Nunan, 1992) foi dividido em quatro partes. A primeira delas, com onze questões, tinha o propósito de obter informações pessoais e acadêmicas da participante, que consideramos relevantes para a pesquisa, como, por exemplo, os locais onde estudou inglês e há quanto tempo; que razões a levaram a escolher esse idioma, se já ensinava inglês, e questões similares. A segunda parte continha vinte e sete questões que exigiam respostas objetivas da participante, numa escala Likert. Na terceira parte do questionário, a participante completava cinco frases como, por exemplo, “Um bom aprendiz de inglês é...” e “Ensinar inglês é...”. Nossa intenção, com essas frases, era levar a aluna a elaborar metáforas que serviriam como indícios de suas crenças. A última parte era

composta de seis questões abertas que demandavam respostas subjetivas acerca do ensino de inglês no curso de Letras, sob o ponto de vista da aluna.

Um modelo de narrativa baseado em Murphey (1997) foi utilizado para orientar a participante na elaboração da narrativa. O modelo em questão era formado por algumas perguntas (como, por exemplo, Quais experiências positivas e negativas você teve ao estudar a língua inglesa e o que aprendeu com elas?, Quais aspectos você acha que sejam úteis para se aprender inglês, de modo geral, e para estudar esta língua no curso de Letras?). Inicialmente, a participante respondeu ao questionário, e só então redigiu sua narrativa.

Entrevistas semi-estruturadas (Bogdan e Biklen, 1998) foram utilizadas, no estudo, ou seja, elaboramos um grupo de perguntas previamente, mas fazíamos novas perguntas, personalizadas, na medida em que a participante fornecia informações. Utilizamos os questionários e as narrativas para a elaboração da maioria das perguntas, fornecendo à respondente a oportunidade de esclarecer quaisquer dúvidas nossas ou oferecer informações mais detalhadas acerca das suas respostas. A entrevista foi o último instrumento que utilizamos para o levantamento dos dados deste estudo.

Seguimos os pressupostos da pesquisa qualitativa em nossos procedimentos de análise dos dados. Inicialmente, fizemos uma leitura geral dos dados buscando encontrar categorias. Posteriormente, realizamos uma leitura detalhada, anotando nossas impressões, a fim de testar mais acuradamente as categorias elaboradas e estabelecer conexões entre as partes. Pudemos identificar, a partir daí, temas distintos que se configuraram em cinco categorias de análise: (1) Crenças sobre ensino/aprendizagem de inglês; (2) Crenças sobre o bom professor de inglês; (3) Crenças sobre o bom aluno de língua inglesa; (4) Crenças sobre o lugar ideal para se aprender inglês; e, (5) Crenças sobre o curso de Letras (Inglês).

A partir de agora apresentamos as crenças da acadêmica formanda.

(1) *Crenças sobre ensino/aprendizagem de inglês*: Lia parece acreditar que no processo de se ensinar/aprender a língua inglesa (a) é importante o aluno trabalhar em grupos, (b) o aprendiz e o professor dividem a responsabilidade, (c) recursos audiovisuais (vídeo, tv, cd-player) são muito importantes, (d) o livro didático é indispensável, (e) a pronúncia é extremamente relevante, (f) aspectos culturais devem ser abordados, (g) jogos, brincadeiras, músicas devem ser utilizadas, (h) as quatro habilidades devem ser contempladas, (i) “*vergonha, timidez e medo de errar*” (Lia, questionário) não devem fazer parte, (j) “*estud[ar] vocabulário e gramática*” (Lia, narrativa) é essencial, (l) “*é fundamental te[r] contato diário com a língua, seja em ambiente de trabalho ou lazer/hobby, não basta*

participar das aulas” (Lia, narrativa), (m) “o aluno deve ter conhecimento prévio de língua portuguesa para que compreenda os elementos de uma sentença, por exemplo” (Lia, narrativa) e (n) “a correção de erros deve ser feita de forma cautelosa, zelosa para não inibir o aluno, coibindo sua participação” (Lia, entrevista). A aluna afirma ainda que, para ela, aprender inglês significa “interagir com o universo que te rodeia. Saber entender filmes, o que o computador te pede” (Lia, entrevista) e ensiná-lo é “continuar a aprender” (Lia, questionário).

(2) *Crenças sobre o bom professor de inglês*: os resultados apontam que a participante parece crer que o bom professor de língua inglesa (a) é “fluente na fala [e na] escrita e [tem] conhecimentos gerais da cultura [da língua] estrangeira” (Lia, questionário), (b) “continua a aprender” (Lia, questionário), (c) deve ter “segurança no que faz” (Lia, narrativa), (d) deve ter “conhecimento suficiente para ministrar as aulas” (Lia, narrativa) e (e) “cobra [seus alunos]” (Lia, entrevista).

(3) *Crenças sobre o bom aluno de língua inglesa*: foi possível inferir que para a acadêmica formanda o bom aprendiz de inglês (a) não deve ter medo, insegurança ou vergonha de tentar superar as dificuldades do aprendizado, (b) é “interessado e precisa buscar recursos extra sala de aula” (Lia, questionário), (c) é “autônomo, busca o conhecimento por si só” (Lia, narrativa), (d) deve ter “tempo para dedicação” (Lia, narrativa), (e) “fora da sala continua a aprendizagem praticando” (Lia, narrativa), (f) deve “freqüentar as aulas e ser responsável” (Lia, entrevista) e (g) deve ser “esforçado” (Lia, entrevista).

(4) *Crenças sobre o lugar ideal para se aprender inglês*: pudemos perceber que para Lia parece não existir um lugar mais apropriado para se aprender inglês. Ela afirma que aprender este idioma depende muito mais do aprendiz como podemos observar em seu relato:

Eu acho [problemática] essa expressão “é o lugar mais apropriado”. Pode ser [por exemplo, que o curso livre seja], mas podem ter outras opções também. Eu acho que depende do aluno, do interesse dele. Ele tem que buscar aprender (Lia, entrevista).

(5) *Crenças sobre o curso de Letras (Inglês)*: os resultados sugerem as seguintes crenças que a aluna participante parece possuir em relação ao referido curso: (a) “o curso de Letras é maravilhoso, mas para que ingresse na habilitação em inglês é bom que [o aluno] tenha um alicerce bem feito sobre a língua inglesa” (Lia, narrativa), (b) é necessário que a Universidade estabeleça “pré-requisitos para ingressar no curso de Letras (Inglês). Acho fundamental uma seleção mais rigorosa” (Lia, narrativa), (c) o aluno “espera aprender a falar

inglês” (Lia, narrativa) e (d) é preciso gostar de “*leitura, de Literatura, não pode ter preguiça de ler*” (Lia, entrevista).

Conclusões

As crenças sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa de uma acadêmica formanda em Letras (Inglês) foram o foco deste trabalho. A análise dos dados nos possibilitou perceber que Lia parece possuir algumas crenças que retratam novas descobertas no campo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira como, por exemplo, as crenças na aprendizagem colaborativa e na importância da dedicação pessoal e autonomia do aprendiz.

Pudemos verificar também que o conhecimento das crenças da participante, que se encontra na fase final do curso de Letras (Inglês), leva a um reconhecimento da influência da licenciatura nessas teorias pessoais da acadêmica. Notamos, por exemplo, a repercussão do discurso da universidade no que se refere à relevância da educação continuada de professores.

Os resultados obtidos neste trabalho nos fazem refletir acerca de dois aspectos muito relevantes sobre o processo de ensino/aprendizagem. Primeiramente, a importância de alunos/professores se tornarem conscientes de suas próprias crenças, já que elas influenciam suas tomadas de decisões e, em segundo lugar, a necessidade de os cursos de formação de professores prepararem seus alunos, futuros professores, para que possam lidar com a diversidade de crenças existentes em salas de aula.

Referências bibliográficas

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

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

ARAÚJO, D. R. *Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos). UFMG, Belo Horizonte, 2004.

BARCELOS, A. M. F. *A Cultura de Aprender Língua Estrangeira (Inglês) de Alunos de Letras*. Dissertação de Mestrado. Campinas: IEL, UNICAMP, 1995.

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

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

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

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: Reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: SILVA, K. A.; ORTIZ-ALVAREZ, M. L. (Orgs.) *Lingüística Aplicada: Múltiplos Olhares - Estudos em homenagem ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho*. Campinas: Pontes, 2007b.

BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas - uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 63-81.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

BOWN, J.; WHITE, C. J. Affect in a self-regulatory framework for language learning. *System*, v. 38, p. 432-443, 2010.

CARAZZAI, M. R. P. *Grammar and grammar teaching: a qualitative study of EFL teachers' beliefs and practices*. Dissertação (Mestrado em Letras/Inglês e Literatura Correspondente). UFSC, Florianópolis, 2002.

CAVALCANTI, M. C. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 179-184.

CHENG, Y. S. Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals*, v. 35, n. 5, p. 647-656, 2002.

DUTRA, D. P. Professores em formação e a prática reflexiva. In: *Anais do III Congresso da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais & 3º Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras do CEFET - MG*. Belo Horizonte: APLIEMGE, p. 35-42, 2001.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. Refletindo sobre o processo de formação de professores de inglês: uma interpretação de abordagens, métodos e técnicas. In: MENDES, E. A. M.; OLIVEIRA, P. M.; BENN-IBLER, V. (Orgs.). *O Novo Milênio: interfaces Lingüísticas e Literárias*. Belo Horizonte: FALE, 2001. p. 47-56.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de.; ASSIS, N. A. do L. A auto-estima e a atitude quanto à escrita na revisão colaborativa. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p. 165-199.

FREEMAN, D. JOHNSON, K. Teacher learning in second language teacher education: A socially-situated perspective. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 53-69, 2001.

FREITAS, M. A. Avaliação enquanto análise: resultados das principais reflexões do professor de LE sobre o próprio ensino. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 51- 62.

JOHNSON, D. *Approaches to Research in Second Language Learning*. New York: Longman, 1992.

JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of pre-service English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, v. 10, n. 4, p. 439-452, 1994.

JONHSON, K. E. *Understanding language teaching*. The Pennsylvania State University. Heinle & Heinle Publishers, 1999.

KRATHWOHL, D. R.; BLOOM, B. S.; MASIA, B. B. *Taxonomy of educational objectives*. Handbook II: Affective Domain. New York: David McKay Co. Inc., 1964.

KUDIESS, E. As crenças e os sistemas de crenças do professor de Inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n.2, p.39-96, 2005.

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

MASTRELLA, M. R. Ansiedade e crenças: considerações sobre a afetividade em sala de aula de língua inglesa. In: MELLO, H. A. B. de.; DALACORTE, M. C. F. (Org.). *A sala de aula de língua estrangeira*. 2. ed. rev. ampl. Goiânia: Ed. da UFG, 2005. p. 115-153.

MOSKOWITZ, G. *Caring and sharing in the foreign language class*. Rowley, MA: Newbury House, 1978.

- MURPHEY, T. (Ed.) *Forty language hungry students' language learning histories*. Nagoya: South Mountain Press, 1997.
- NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- OLIVEIRA, E. Reflexões sobre o ensino de inglês como língua estrangeira - professores de inglês em curso. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 39, p. 69-79, 2002.
- PAJARES, F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.
- PAPI, M. The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: a structural equation modeling approach. *System*, v. 38, p. 467-479, 2010.
- PEACOCK, M. Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: a longitudinal study. *System*, v. 29, p.177-195, 2001.
- RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge Language Education, 1994.
- SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes de Letras (inglês)*. Dissertação. (Mestrado em Lingüística Aplicada). UNICAMP, Campinas, 2005.
- SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino*, v.10, n.1, p. 235-271, 2007.
- SOARES. I. M. F.; BEJARANO. N. R. R. Crenças dos professores e formação docente. *Revista Faced*, v. 13, n.14, p. 55-71, 2008.
- SOUZA, F. E.; SANTOS, I. B. Formação do aluno/professor de língua estrangeira: refletindo sobre as crenças e os papéis em ação no curso de Letras. *Revista Plurais*, v.1, n. 5, p. 1-17, 2007.
- STAKE, R. Case studies. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Eds.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 2000.