

O CONHECIMENTO METACOGNITIVO NO PROCESSO DE APRENDER UM NOVO IDIOMA: O QUE SE SABE E O QUE SE CRÊ QUE SE SABE SOBRE A APRENDIZAGEM DE UM NOVO IDIOMA

**Metacognitive knowledge in language learning: what we know and what
we believe that we know about the foreign language learning process**

Fábio MADEIRA (Faculdade de Tecnologia de Guarulhos, Brasil)

RESUMO: *Este trabalho traz uma discussão sobre o papel do conhecimento metacognitivo dos processos de ensino e de aprendizagem de línguas. Início tecendo alguns comentários sobre como a pesquisa em Linguística Aplicada na área de ensino de línguas vem, ao longo do tempo, estabelecendo relações com as Ciências Cognitivas. Em seguida a discussão enfoca, mais especificamente, as crenças trazidas ao contexto de aprendizagem de inglês como língua estrangeira: a formação delas e a influência que exercem no processo de aprendizagem. Terminei atentando à necessidade de se observar o aprendiz de língua estrangeira como um indivíduo que traz consigo um sistema de crenças já formado e à necessidade de o professor assumir como sua tarefa a conscientização do aprendiz sobre aspectos do processo de aprendizagem aos quais nem sempre há a clareza que se necessita para o êxito do empreendimento.*

PALAVRAS-CHAVE: *Processo de Aprendizagem; Ciências Cognitivas; Crenças de professores; Crenças de alunos*

ABSTRACT: *This article discusses about metacognitive knowledge in the teaching/learning process of foreign languages. I start with some comments about how research in Applied Linguistics, in the area of foreign language teaching, has established relations with Cognitive Sciences to discuss the teaching of a new language. After I discuss, more specifically, the beliefs that teachers and students bring with them to the context of learning English as a foreign language. I finish the discussion in this article emphasizing the importance of observing the learner as a person who brings a system of beliefs to that context. I defend that it is part of the teachers' task to help learners understand and sometimes change their beliefs, as this can be a facilitating factor in the learning context.*

KEY-WORDS: Learning process; Cognitive Sciences; Learners and teachers' beliefs

Introdução

Em recente evento ocorrido na Fatec Guarulhos¹, discutiu-se sobre o processo de aprendizagem, de maneira geral. Uma das intenções da Instituição era despertar no aluno a reflexão sobre o processo de aprendizagem, de todas as disciplinas e sob diferentes aspectos. Dentro de toda a complexidade que envolve essa discussão, não se pode deixar de comentar sobre o conhecimento prévio trazido por alunos, protagonistas

¹ Ciclo de Oficinas e Palestras da Fatec Guarulhos. O tema de 2018 foi “Dinâmica de Aprendizagem com Metodologias Ativas”. Maio de 2018.

daquele processo, nem tampouco o dos professores, também atores no processo. Esse conhecimento envolve, além da carga formal acumulada na vivência escolar, toda uma configuração complexa de crenças trazidas, que tem papel importante na formação do aprendiz, em todo e qualquer contexto de aprendizagem. Este artigo discute o conjunto dessas crenças.

Representações do aprendiz, psicologia elementar da aprendizagem, crenças do aprendiz. Esses são termos frequentemente utilizados na literatura para se referir ao que se passou a chamar de “conhecimento metacognitivo” (Wenden, 1999, p 516) – um conhecimento estável que se traz sobre o processo cognitivo do ser humano, adquirido formal ou informalmente, de maneira deliberada ou incidentemente. Uma observação das afirmações apresentadas em seguida, feitas por alunos e professores participantes de uma pesquisa sobre aprendizagem de inglês como língua estrangeira, serve como exemplo desse conhecimento:

(...) Sem gramática não dá... precisa ter as regras... E, ah! Muita prática!
(...) o fundamental é educar o ouvido para conseguir ver diferenças nos fonemas
(...) fazendo exercício você consegue fixar melhor, né... de tanto você repetir o exercício você grava
(...)até o (livro) 3 você entra na repetição, por exemplo, criando um banco de palavras, né? Depois é que você entra com os diálogos... a partir do livro 4
(...) eu não sei qual é... qual é o que vocês... a maneira que se espera... que se aprendam sem ser pela gramática...”

(MADEIRA, 2006, p. 99)

(...) Na minha concepção, ler é pronunciar mentalmente as palavras.
Como alguém pode ler sem conhecer a pronúncia correta das palavras?”

(CARMAGNANI, 1994, p. 81)

Essas asserções refletem a visão de alunos e professores sobre o processo de aprendizagem. Entretanto, muitas dessas posições são questionadas. Se “ler é pronunciar mentalmente as palavras”, para compreender a leitura é (necessariamente) preciso conhecer a pronúncia da língua? A questão então é “educar o ouvido para conseguir ver diferenças nos fonemas?” (Carmagnani, op. cit.).

A partir da década de 80, viram-se novos rumos nas discussões na área de ensino/aprendizagem de um novo idioma. As teorias de aquisição de segunda língua formavam a base para uma mudança radical na concepção que se tinha sobre como se aprende e como se ensina um novo idioma – uma visão do processo de aprendizagem na qual se considerava uma diversidade de novos fatores. Dentro daquele novo quadro que

se formou, o aluno passou a ser visto de maneira diferente: suas necessidades, interesses e sentimentos passaram a ser considerados como parte central do processo (Leffa, 1991). Percebia-se, acima de tudo que, ao iniciar o processo de aprendizagem, os alunos já traziam expectativas em relação à maneira como se aprende uma nova língua, isto é, traziam consigo um *conhecimento metacognitivo* sobre o processo de aprendizagem (Wenden, 1998; 1999): um conjunto de expectativas em relação à maneira como se aprende uma outra língua. Abria-se ali um campo de investigação que se tornou fértil e estende-se até os dias de hoje sem perder o fôlego – vem ganhando cada vez mais espaço nas discussões de autores e pesquisadores da Linguística Aplicada na área de ensino de LE.

Visando facilitar a tarefa do leitor, apresento aqui um breve esboço deste trabalho. Na seção que segue esta introdução, discuto, brevemente, o caráter interdisciplinar da Linguística Aplicada, mais especificamente, sua relação com as Ciências Cognitivas. Em seguida, discuto algumas crenças trazidas por professores e por aprendizes no contexto de ensino/aprendizagem de línguas: como se formam e como influenciam no processo de aquisição do novo idioma.

Linguística Aplicada e Ciências Cognitivas

A investigação do papel do conhecimento metacognitivo – as crenças que se carregam relacionadas à aprendizagem de línguas e de outras disciplinas² –, vem mostrar, mais acentuadamente, o caráter interdisciplinar da Linguística Aplicada. Nesse campo de investigação, essa ciência toca algumas das áreas de conhecimento das chamadas *Ciências Cognitivas*, que estudam as representações humanas e sua compreensão e que aglutinam informações de diversas faces do conhecimento científico.

Constituídas historicamente pela filosofia, linguística, psicologia, informática e neurociências, as ciências cognitivas colocaram-se como um exemplo paradigmático de interdisciplinaridade. Entretanto, ao longo do tempo, diferentes disciplinas foram incluídas nesse grupo: inteligência artificial, antropologia e psicologia cognitiva, entre outras (Dascal, 2003). Na área de ensino/aprendizagem de línguas da Linguística Aplicada, destaca-se o papel dessas duas últimas ciências.

A contribuição da antropologia veio a partir dos estudos do antropólogo/sociolinguista Dell Hymes (1972), que apresentou o construto de competência comunicativa. Embora esse construto não estivesse originalmente relacionado com o ensino/aprendizagem de línguas, logo foi aplicado a essa área de estudos. Tornou-se, na verdade, o fundamento que trouxe a força maior para todo um novo contexto de mudanças radicais, as quais já se colocavam como a base da então

² Vale lembrar aqui que a investigação sobre crenças está também relacionada com a aprendizagem de outras disciplinas – na verdade, com a aprendizagem, de maneira geral (Wenden, 2002; Dickinson, 1995). São as crenças trazidas pelo indivíduo que o leva a escolher as ferramentas cognitivas para a definição e posterior soluções de um problema (Nespor, 1987).

revolucionária abordagem comunicativa: “*uma abordagem de ensino de língua estrangeira que enfatiza que o objetivo da aprendizagem de línguas é a competência comunicativa.*” (Richards, Platt & Platt, 1992, p. 65).

A psicologia, por sua vez, contribuiu para a construção de teorias importantes da Linguística Aplicada, na área de ensino/aprendizagem de línguas. Aliás, essa ciência já fornecia subsídios para os estudos na área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira antes mesmo de a Linguística Aplicada surgir e ser reconhecida como a ciência que se encarrega desses estudos. O método audiolingual, por exemplo, desenvolvido em meados do século 20, foi fundamentado no movimento behaviorista da Psicologia, que imperava na época.

Essa relação inter/transdisciplinar entre Linguística Aplicada e Psicologia mostrou-se ainda mais forte num segundo momento, quando a Psicologia já vinha reconsiderando o paradigma behaviorista e se abrindo ao cognitivismo (Becker, 1997; Madeira, 2015). O processo de aprendizagem passava a ser visto não simplesmente como um processo de condicionamento de comportamento, mas como um processo de relação entre as informações novas com as pré-existentes na mente do aprendiz:

“Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a apenas um princípio, eu diria algo assim: o fator único mais importante influenciador da aprendizagem é o que o aprendiz já sabe. Certifique-se disso e ensine de acordo com isso.”
(AUSUBEL, 1978, p. iv)

(Re)abria-se ali, entre várias outras questões, a discussão sobre os aspectos explícitos e implícitos no processamento da informação na mente do indivíduo (Madeira, 2001; 2015; Winter & Reber, 1994; Green & Hecht, 1992)³. Aliás, foram essas as bases iniciais que estabeleceram o alicerce para Krashen (1982) formular sua teoria, que fazia uma distinção dicotômica entre aprendizagem e aquisição – aspectos explícitos e aspectos implícitos, respectivamente. E foi a teoria apresentada por Krashen (op. cit.) que deu início a toda uma discussão que fez surgir as *teorias de aquisição de linguagem*⁴.

³ Cito aqui esses autores como exemplo de discussão resumida sobre esse assunto. É importante lembrar, no entanto, que essa discussão também já é questionada na Psicologia: questiona-se a posição dicotômica dos aspectos explícitos e implícitos no processo de aprendizagem. Para uma discussão mais aprofundada sobre o assunto, que inclui a questão de aquisição de linguagem (de língua materna), veja a fascinante discussão feita por Karmiloff-Smith, (Karmiloff-Smith, 1995), no segundo capítulo de seu livro.

⁴ Se a discussão proposta neste trabalho visa tratar do papel das Ciências Cognitivas na formação dos principais construtos da Linguística Aplicada ao ensino de línguas, não se pode deixar de comentar aqui algumas das noções que fundamentaram as *teorias de aquisição*. Esse termo ficou conhecido também como “SLAT”, abreviação na língua inglesa para Second Language Acquisition Theories. Essas teorias foram criadas, explicando aqui em poucas palavras, como uma maneira de estender toda a discussão iniciada por Krashen, conhecida também como “Hipótese do Insumo” (Krashen, 1982). Entre as principais e mais conhecidas questões tratadas dentro daquelas teorias pode-se citar aqui os estudos sobre interação (Long, 1981; 1991; Long, M. H. & Porter, 1985) e negociação de significados (Varonis & Gass 1985; Pica 1994). Os estudos de *interação* visavam incluir a interação entre falantes como maneira de se

A Psicologia Cognitiva continuou a fornecer subsídios para a investigação sobre os processos de aprendizagem do ser humano, de maneira geral, com a discussão sobre a construção dos processos cognitivos que determinam a conduta dos sujeitos (Sadalla et al. 2002), nos quais as *crenças* trazidas exercem papel relevante. Conforme coloca Soligo (2002, p. 154): “A psicologia (...) propõe o desvendamento e compreensão crítica de preconceitos, estereótipo e crenças arraigados, mas escondidos (...)”.

Crenças e aprendizagem de língua estrangeira: como se formam e como influenciam no processo de aprendizagem

A influência que as crenças exercem no processo de aprendizagem de língua estrangeira (LE) são tantas e vêm sendo tão amplamente discutidas na literatura que seria pretensão descabida querer discuti-las todas aqui, com tão pouco espaço disponível para este trabalho. Como exemplo do potencial desse construto para a Linguística Aplicada na área de ensino de línguas, posso citar aqui o artigo de Johnstone (2000). Em sua resenha sobre os trabalhos mais relevantes na pesquisa da Linguística Aplicada na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, o autor optou por iniciar a discussão comentando os trabalhos que tiveram como tópico crenças de alunos e de professores, opção feita dentro de uma grande gama de assuntos dos vários artigos resenhados naquele trabalho.

Para citar aqui um dos aspectos do processo de aprendizagem de línguas mais frequentemente influenciados pelas crenças trazidas (e também frequentemente discutido na literatura), logo me vem à mente a questão da autonomia, que é sempre de interesse de estudiosos e pesquisadores (Nicolaidis e Fernandes, 2002; Xavier dos Santos, 2002, Wenden, 2002, Cotterall, 1995 e 1999; Dickinson, 1995). Em entrevista dada a pesquisadores brasileiros, Wenden postula:

“Há alguns anos eu tenho me interessado em”
estimular a autonomia do aprendiz, a que eu me
refiro mais corretamente como “desenvolvimento
do aprendiz”, com um interesse especial no
conhecimento e nas crenças que os aprendizes
trazem às tarefas de aprender.”
(XAVIER DOS SANTOS, 2002, p. 155)

adquirir insumo compreensível. Colocava-se, na verdade, a uma crítica à Hipótese do Insumo, que não tratava diretamente dessa questão. O estudo sobre negociação de significados, por sua vez, veio complementar a discussão sobre interação. Essa negociação foi definida por Pica (1994) como *"modificação e reestruturação da interação que ocorre quando os alunos e seus interlocutores antecipam, percebem dificuldades na compreensão da mensagem."* (p. 495) e tem como função básica tornar o insumo compreensível.

Esse “interesse especial” fica claramente observado nos trabalhos de Wenden. Conforme se observa nas discussões feitas pela autora sobre autonomia na aprendizagem de língua estrangeira (Wenden, 1998; 1999; 2002), ao longo das duas últimas décadas, as crenças do aprendiz sempre tiveram lugar de destaque. E, é importante ressaltar aqui, nessa mesma linha de pesquisa (autonomia na aprendizagem) outros pesquisadores também mostraram interesse na relação das crenças trazidas pelos alunos e no processo de aquisição de LE (Cotterall 1995, 1999; Dickinson 1995).

Fatores influenciadores na constituição do conhecimento metacognitivo

O conhecimento metacognitivo daqueles envolvidos no processo de aprendizagem de um novo idioma é formado por uma configuração complexa de fatores inter-relacionados. Essa discussão já é praticamente consensual entre autores e pesquisadores. Sabe-se que são muitos os “fatores inter-relacionados” que atuam na formação de crenças de aprendizes e professores (Barcelos, 2001). Entre esses fatores podem-se citar experiências de aprendizagem, fatores sócio-culturais, conceitos adquiridos e questões afetivas.

A pesquisa vem mostrando que experiências pregressas de aprendizagem são um dos principais fatores na formação de crenças de aprendizes de língua estrangeira. Ex-professores, práticas em sala de aula e extra-aula e material didático utilizado fazem construir todo o sistema de crenças trazido pelo aluno (Almeida Filho, 2002; Teixeira Da Silva, 2000; Cotterall, 1995; Richards & Lockhart, 1994, Johnson, 1994). Em se tratando de práticas em sala de aula, Almeida Filho (2002) postula que um professor tem grande tendência, geralmente inconsciente, de ensinar da mesma maneira como aprendeu, imitando atitudes e práticas de seus ex-professores. Como consequência disso, tende a se recusar a reconhecer vantagens de outras ideias, atividades ou materiais com os quais não tem familiaridade. Nesse sentido, as crenças trazidas por esses profissionais não trabalham no sentido de facilitar o processo de ensino/aprendizagem. Entretanto, não se pode deixar de lembrar que há exceções: já ficou constatado em pesquisa que as crenças trazidas pelos alunos podem ser mais apropriadas e facilitadoras daquele processo do que as de seus professores (Madeira, 2006; Teixeira Da Silva, 2000). Porém esses casos são raros.

Além das experiências pregressas de aprendizagem, o contexto sociocultural no qual o contexto de ensino/aprendizagem está inserido exerce influências marcantes na formação das crenças de professores e de alunos. Nessa discussão, Almeida Filho (2002) inclui entre fatores socioculturais a região, etnia, classe social dos alunos, assim como a cultura local e a cultura escolar, por exemplo. Kern (1995) acrescenta a essa lista os administradores de escolas, legisladores e funcionários do governo no âmbito da educação. Almeida Filho conclui que a vivência do indivíduo, o seu meio, influenciam diretamente em sua visão e compreensão de mundo (Almeida filho, 2002). Acrescenta-se a esses fatores a convivência com colegas de classe, que trazem outras experiências

que, não raramente, acabam agindo como modelos de sucesso ou de fracasso na aprendizagem.

Conceitos (inadequados) adquiridos são também fatores que marcam fortemente a visão dos alunos sobre a maneira como uma língua pode ser aprendida. Não é raro observar alunos que, como resultado de noções adquiridas pela mídia e/ou pela cultura popular, optam por caminhos nem sempre facilitadores do processo de aprendizagem, ou, simplesmente, o interrompem. Slogans como “pense em inglês”, “aprenda com professores nativos”, ou crenças como “pra aprender tem que ir pra lá”, por exemplo, podem servir mais como fatores inibidores da motivação para o aprendiz do que auxiliá-lo na condução de seu processo de aprendizagem. Sem falar em promessas do tipo “inglês em oito semanas”, entre tantas outras que servem como slogans de diferentes escolas de idiomas. Há até mesmo uma escola de idiomas com nome de “Inglês Fluente” (Madeira, 2015, p. 99).

Relacionadas diretamente com esses três fatores – hábitos arraigados, fatores socioculturais e conceitos adquiridos – não se pode deixar de fora questões afetivas, que agem também como fatores influenciadores na construção do sistema de crenças de alunos e professores. A relação entre crenças trazidas e fatores afetivos vem sendo feita implícita e explicitamente na literatura de crenças sobre ensino e aprendizagem (Abelson, 1979; Krashen, 1982; Nespôr, 1987; Pajares, 1992; Almeida Filho, 2002 e Richards e Lockhart, 1994). Almeida Filho e Richards e Lockhart (op. cit.), por exemplo, discutem a formação de crenças de professores estabelecendo relações com questões afetivas daqueles profissionais. Enquanto Almeida Filho faz relação direta entre a escolha de atividades e do material didático com afetividades do professor em relação ao ensino e ao público e cultura alvos, Richards e Lockhart (1994) atentam à necessidade de se considerar, na formação de crenças de professores, alguns fatores de personalidade. Segundo esses dois últimos autores, capacidade de lidar com mudanças e caráter extrovertido ou introvertido dos professores são características pessoais que influenciarão na 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 se lidar com elas é a diferenças das crenças trazidas por professores e daquelas trazidas pelos alunos. Conforme comentei, 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 conduzido (Leffa, 1991). Uma das sugestões que frequentemente se apresenta, nesse sentido, é a consulta ao público-alvo. No entanto, isso ainda não se coloca como uma solução final, já que podem existir diferenças de crenças entre alunos dentro de uma única instituição ou mesmo na mesma sala de aula. Como bem coloca Kern (1995, p. 82), “não existe aluno genérico” e professor “genérico”.

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 a crença que traz consigo sobre a melhor maneira de se ensinar ou de se aprender uma LE. A profissional 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. Teresa 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). Ora, se a experiência foi “muito desgastante”, que lhe fazia “transpirar de tanto se esforçar”, talvez não se justifique tal recomendação aos alunos.

As discussão feita nesta última seção deve servir, acima de tudo, para mostrar quão complexo e quantos fatores inter-relacionados atuam na formação do conhecimento metacognitivo dos aprendizes de um novo idioma. Serve, acima de tudo, para mostrar a complexidade que envolve todo o processo de se ensinar ou aprender um novo idioma, complexidade essa que se estende a partir da Linguística Aplicada e tange, de maneira mais ou menos direta, vários construtos de outras áreas das Ciências Cognitivas.

Considerações finais

A intenção principal com este trabalho foi mostrar ao leitor como a tarefa de se aprender e ensinar línguas envolve o tratamento de vários conhecimentos, de várias ciências inter-relacionadas. Ressalto que esse assunto foi base do evento recente da Fatec Guarulhos (2018), citado no início deste trabalho. Nota-se que a pesquisa caminha em direção da observação do aluno como um indivíduo com visão própria, constituída a partir de uma complexidade de fatores que podem, de diferentes maneiras, favorecer ou inibir o processo de aprendizagem (Martino, 2018). Talvez resulte mais válido, assim, procurar interferir no conhecimento metacognitivo do aluno – em seu sistema de crenças construído – sobre como se pode proceder para melhor lidar com a complexa tarefa de aprender um novo idioma. Aliás, essas são as recomendações feitas por Wenden (1998, p. 530, 531) e praticado por Martino (op.cit.). Apresentando aqui de maneira resumida, para encerrar esta discussão, a pesquisadora defende que:

“1- (...) os professores deveriam procurar conhecer as crenças de seus alunos”
(Wenden, 1998, p. 530)

“2- Os professores devem também ter por objetivo auxiliar os aprendizes de línguas a desenvolver uma abordagem mais reflexiva e autodirigida para a aprendizagem”
(Wenden, 1998, p. 531).

Essa segunda afirmação da autora constituiu-se, verdadeiramente, como tema principal do recente evento citado (Martino, 2018), que motivou a elaboração deste trabalho, reitero. Note que, após 20 anos dessas postulações de Wenden, o assunto coloca-se como tema de eventos em diferentes áreas da Educação, inclusive a tecnológica.

Conclui-se, portanto, que o conhecimento metacognitivo que alunos e professores trazem para o contexto de aprendizagem institucional deve ser considerado como parte fundamental de qualquer programa de ensino. Deve servir para aprimorar – ou modificar – o conhecimento implícito dos atores atuantes no processo de ensino/aprendizagem de línguas. Afinal, sabemos que a tarefa de aprender uma nova língua envolve uma variedade de questões além dos aspectos linguísticos do idioma. Envolve considerar, de forma marcante, as crenças que se formam – e aquelas que se formaram – sobre todo aquele processo. Conforme vem se discutindo, elas são questões que podem tanto auxiliar aquele processo quanto bloqueá-lo por completo (Martino, 2018; Madeira, 2006, 2001; Barcelos, 2004; Wenden, 2002, 1998). O estudo sobre o conhecimento metacognitivo é um campo farto que se abre para a pesquisa da linguística Aplicada na área de ensino de língua estrangeira. Abre-se, acima de tudo, como mais um fator – entre outros tantos e tão complexos – com o qual se deve lidar visando ao sucesso na tarefa de se ensinar língua estrangeira. Fica aqui a sugestão de pesquisa sobre um assunto complexo, mas também fascinante. Um modo de se estender a pesquisa para além da metodologia de ensino de línguas. Se, conforme sabiamente postula Prabhu, “There is no best methyod”, (1990, p. 161) vale buscar novos caminhos para uma área de pesquisa sempre – e necessariamente - promissora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABELSON, R. P. 1979. Differences between belief and knowledge systems. **Cognitive Science**, n.3 p. 355-366.
- AUSUBEL, D. P. 1978. **Educational psychology: A cognitive view**. New York: Holt, Rinehart and Winston. 733p.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. 2002. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes. 75p
- BARCELOS, A . M. 2001. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v.1 n. 1. p. 71-92,
- ___ 2004. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, vol. 7, n. 1. p. 123-156. .
- BECKER, M. A. 1997. **Cognitivismo – visão histórica**. Disponível em:
< <http://penta.ufrgs.br/~maria/cog00.htm> >
Acesso em: 22 nov. 2006.
- BUZATO, K. M. 2001 **O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuições para a formação de professores..** 112p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- CARMAGNANI, A. M. G. 1994. Analisando as visões de leitura em língua estrangeira de alunos de terceiro grau. **Crop**, Sao Paulo, n.1 , p.78-83, nov.
- COTTERALL, S. 1995. Readiness for autonomy: investigating learners' beliefs. **System**, v. 23, n. 2, p.195-205.
- ___ 1999. Key variables in language learning: what do learnerd believe about them? **System**, 27, p. 435-441.
- DASCAL, M. 2003. **Entrevista** publicada na Edição 210 do Jornal da UNICAMP de 22 de abril a 4 de maio de 2003. Disponível em
http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/abril2003/ju210pg11.html Acesso em:
nov. 2006
- DELL-HYMES, D. 1972. - On Communicative Competence. In: J. B. Pride & Holmes, J. (org.) **Sociolinguistics**. Harmondsworth, Penquin. P. 53-73
- DICKINSON, L. 1995. Autonomy and motivation – a literature review. **System**, v. 23, n. 2, p.165 – 174.

GREEN, P. & HECHT, K. 1992. - Implicit and Explicit Grammar: An Empirical Study. **Applied Linguistics**, vol. 13, nº 2,

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.

KARMILOFF-SMITH, A. 1995. - **Beyond Modularity. A Developmental Perspective in Cognitive Science**. The MIT Press. Cambridge, Massachusetts.

KERN, G. R. 1995. **Students' and teachers' beliefs about language learning**. Foreign Language Annals, vol. 28, n.1; 71-92.

KRASHEN, S. **P1982. rinciples 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. 57-65.

LONG, M. H. 1981. Input, Interaction and Second Language Acquisition. In: **Annal New York Academy of Sciencies**.

LONG, M. H. & Porter, A. P.1985. - Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition. **TESOL Quarterly**, vol. 18, n.2.

___ M. H. 1991. Focus on Form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramersch (org.), **Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective** (p. 39-52) Amsterdam, John Benjamins.

MADEIRA, F. 2015. "A avaliação da produção oral em língua inglesa de candidatos a empregos: instrumentos utilizados e julgamento dos avaliadores. Relatório de pós doutoramento entregue ao Instituto de Estudos Da Linguagem, em outubro de 2015.

___ . 2006. **Crenças sobre o explícito construídas pelos aprendizes de um novo idioma**. Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, em maio de 2006.

___ **2001. A comunicação em língua estrangeira mediada pelo computador: o impacto na Precisão**. Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, em maio de 2001.

MARTINO, M. 2018. Em palestra do Ciclo de oficinas e Palestras da Fatec Guarulhos. Maio de 2018.

NESPOR, R. 1987. The role of beliefs in the practice of teaching. **Journal of Curriculum Studies**, vol. 19, n. 4, p. 317-328.

NICOLAIDES, C. e FERNANDES, V. 2002. Crenças e atitudes que marcam o desenvolvimento de autonomia no aprendizado de língua estrangeira. **The ESpecialist**, vol. 23, n. 1, 75-99.

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.

PICA, T.1994. Research on Negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes and outcomes? **Language Learning**, n.44 (3), p. 493-527.

PRABHU, N. S. 1990. There is no best methyod – why? **Tesol Quarterly**, vol. 24, n. 2. p. 161-176.

RICHARDS, J., PLATT, J. & PLATT, H. 1993. **Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics**. Singapura: Longman. 423p.

RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. 1994. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge University Press.

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.

SOLIGO, A F. 2002. Contribuições da Psicologia Social para a formação do professor: representações sociais e atitudes. In: AZZI, R. G. & SADALLA, A. M. F. A. (org.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo. p. 143 – 160.

TEIXEIRA SILVA, V. L. 2000. **Fluência Oral: Imaginário, Construto e Realidade num Curso de Letras/LE**. Tese (Doutorado em linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, Campinas.

VARONIS E. & GASS S. 1985. Non-native / non-native conversations: a model for negotiation and meaning. **Applied Linguistics** 6, p. 71-90.

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. L. A. Lerner Development in Language Learning. **Applied Linguistics**, 23/1, p. 32-55.

WINTER, B. & REBER, A. S. 1994. - Implicit Learning and the Acquisition of Natural Languages. In: Ellis N. (org.) **Implicit and Explicit Learning of Languages**. Academic Press.

XAVIER DOS SANTOS, V. 2004. Entrevistas com Anita Wenden e Flávia Vieira. **Linguagem & Ensino**, n. 5, vol. 2. p. 141-164. 2002. Disponível em:
< http://atlas.ucpel.tche.br/~poslet/v5n2/h_entrevista.pdf > Acesso em: nov. 2004.