

**PERSPECTIVAS DE ALUNOS PRINCIPIANTES SOBRE FATORES
FACILITADORES DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

**Perspectives of beginner learners about facilitating factors in the foreign language
learning process**

Fabio MADEIRA (Faculdade de Tecnologia de Guarulhos, São Paulo, Brasil)

RESUMO: *Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que investigou crenças de alunos principiantes sobre fatores facilitadores no processo de aprendizagem inglês-língua estrangeira. Trata-se de um recorte de uma pesquisa maior, na qual foram analisadas as opiniões de um total de 140 alunos relatando suas crenças sobre as atividades e fatores facilitadores do processo de aprendizagem de língua inglesa. Os resultados desse trabalho de investigação indicam que, apesar de se observar uma valorização de práticas de aprendizagem tradicionais, tais como estudo de gramática e realização de exercícios repetitivos, constata-se também um movimento no sentido de valorização das premissas defendidas nas teorias de aquisição de língua estrangeira, que estenderam a discussão sobre o ensino para além do enfoque na gramática e da prática exaustiva de estruturas.*

PALAVRAS-CHAVE: Crenças; Fatores Facilitadores; Aprendizes Iniciantes; Processo de Aprendizagem.

ABSTRACT: *This paper presents the partial results of a research that investigated beginners learners' beliefs about facilitating factors involved in the second language learning process (English). I analyzed the opinions of 140 learners expressing their beliefs about activities and habits that facilitate the learning process. The results of the research show that, although they value traditional learning practices such as studying grammar and doing repetitive exercises, there seems to be a movement towards valuing the ideas defended in the second language acquisition theories, that extended the discussion about the learning process from focus on form and repetitive exercises to other aspects involved in the learning process.*

KEY-WORDS: Beliefs; Facilitating factors; Beginners; Learning process.

Introdução

Tem que fazer muito exercício. Tem que conversar com falantes nativos. Estudar gramática não adianta nada. Para aprender a falar tem que ir “prá lá”. Grigoletto, 2000; Gimenez, 2000; Madeira, 2006). Essas são apenas algumas de muitas visões que

aprendizes possuem em relação a atividades e fatores facilitadores do processo de aquisição de língua inglesa. São crenças que os acompanham, não raramente, durante todo o processo de ensino/aprendizagem, como se fossem prescrições certas para se aprender uma língua estrangeira (LE, doravante) – como se houvesse um único e melhor caminho.

Apesar de nem sempre explicitamente declaradas, são convicções como essas que, frequentemente, determinam o sucesso ou o fracasso de muitos daqueles que se engajam na dura tarefa de aprender um novo idioma. São elas que explicam por que uns aprendem mais rapidamente, enquanto outros não aprendem com tanta facilidade. Não aprendem, muitas vezes por não serem capazes de reconsiderar suas crenças. Esta constatação é o motivo que vem levando um número cada vez maior de autores e de pesquisadores a investigar as crenças dos aprendizes de um novo idioma. (Madeira, 2005; 2006; Barcelos e Abrahão, 2004; Barcelos 2003; 2003a e 2001; Silva 2000; Cotterall, 1995; Kern, 1995; Johnson, 1994; Horwitz, 1985 Mumby, 1982).

2. Crenças de professores e de alunos de LE: por que estudá-las, por que tentar modificá-las.

Já há várias décadas a área da linguística aplicada que investiga o fenômeno da aquisição de um novo idioma vem procurando uma explicação plausível para a maneira como esse fenômeno ocorre (VanPatten, 1993). No contexto de aquisição (ou aprendizagem¹) em ambiente institucional, a pesquisa vem tratando de temas que variam desde abordagens, métodos e técnicas que facilitam (ou dificultam) o processo de ensino/aprendizagem até atividades e qualidade de materiais didáticos². Nesse percurso de investigação, questionou-se o ensino embasado na repetição e transformação de estruturas (o método audiolingual), excluiu-se quase completamente o enfoque na gramática (o movimento comunicativo, no seu início), defendeu-se o ensino embasado na interação (as teorias de aquisição de segunda língua, de forma geral) e, posteriormente, reconsiderou-se o papel da gramática no processo de aprendizagem (Madeira 2003; Long & Robinson, 1998; Doughty & Williams, 1998). Esse caminho de (re)considerações e de questionamentos toma o aluno – o maior interessado na questão – como parte central do processo de aquisição (Vieira Abrahão, 2001; Spodark, 2001).

O ensino centralizado no aluno veio redirecionar os rumos dos professores e planejadores de cursos. Fez surgir discussões relevantes, como por exemplo, o movimento de análise de necessidades (Leffa, 1991), principal alicerce do ensino de língua estrangeira para fins específicos. Entretanto, alguns pesquisadores penetraram mais profundamente na questão. Estenderam a discussão para além das necessidades dos alunos para considerar, mais de perto, suas crenças e sentimentos. Assim, desde meados

¹ Os termos “aprendizagem” e “aquisição” são já utilizados praticamente indiscriminadamente Madeira 2006; 2003).

² Sobre materiais didáticos utilizados para o ensino de inglês LE ver Madeira, 2005, 2006a e 2006b

da década de oitenta, a investigação sobre crenças de alunos e professores vem ganhando cada vez mais espaço nas discussões entre linguistas aplicados ao ensino e aprendizagem de LE. Aliás, de aprendizagem em geral (Madeira, 2006).

No que diz respeito às crenças de professores de LE, constata-se que elas são fatores determinantes das ações tomadas em sala de aula em relação a diversos componentes que constroem toda a operação de ensinar (Barcelos e Abrahão, 2004; Consolo e Abrahão, 2004; Johnson, 1994; Barcelos, 2001; Silva 2000). Suas crenças determinam a escolha do material didático (Madeira, 2005b), as atividades feitas em sala de aula e aquelas propostas para serem feitas extra aula. Servem, em última instância, como fator organizador e definidor de sua abordagem de ensino. Aliás, vão além disso. Crenças de professores refletem, na verdade, a maneira como veem seus alunos, e são elas um dos fatores mais importantes na construção de crenças dos aprendizes (Almeida Filho, 2002; Johnson, 1994; Silva, 2000; Kramsch, 2003; Pajares 1992).

A discussão das crenças trazidas por aprendizes de LE é feita, frequentemente, relacionando-as com as estratégias por eles utilizadas no processo de aprendizagem (Nicolaidis e Fernandes, 2002; Cotteral, 1999, 1995; Wenden, 1998; Wenden & Rubin, 1987; Wenden, 1986; Barcelos, 2001). Segundo esses autores, são as crenças os fatores que vêm determinar as estratégias escolhidas para lidar com o insumo apresentado e com as atividades propostas. Barcelos (op. cit.) discute a questão observando sob uma perspectiva ainda mais profunda. A autora defende, posicionando-se ao lado de outros pesquisadores, que a relação entre crença e estratégias é recíproca, isto é, não apenas as crenças (re)definem as estratégias utilizadas, mas também o uso de certas estratégias serve como fator atuante na formação de outras crenças. Na discussão sobre estratégias empregadas pelo aprendiz, Rubin (1979) ressalta que cabe ao professor, além de ensinar a nova língua, ensinar o aluno a “aprender como se aprende uma língua” (Rubin, 1979, p. 25).

Poder-se-ia dizer que ensinar o aluno a “aprender como se aprende” uma nova língua envolve, entre outras coisas, modificar as crenças que ele traz sobre como se aprende línguas. No entanto, essa modificação pode envolver, acima de tudo, mudar as crenças trazidas pelos próprios professores.

2.1 Crenças de alunos e de professores: nem sempre apropriadas

As crenças trazidas pelos alunos (e pelos professores também) nem sempre estão explícitas em seus dizeres, portanto, são de difícil observação. São formadas por uma configuração complexa de diversos fatores, entre os quais questões afetivas e socioculturais, hábitos arraigados e conceitos adquiridos, fatores esses estreitamente relacionados com o contexto sociocultural e com experiências pregressas de ensino e aprendizagem (Madeira, 2006).

Hábitos arraigados são quase sempre construídos a partir da experiência progressiva de aprendizagem de alunos, como ficou comprovado na investigação realizada por Johnson (1994). Em pesquisa que teve como participantes alunos em processo de transformação para se tornarem professores, a autora obteve resultados interessantes e curiosos. Constatou que os alunos repetiam muitas das atitudes de seus antigos professores (aos quais haviam tecido severas críticas) e que eles próprios (os alunos) se surpreendiam observando as contradições entre o que diziam e o que faziam. E, o que é mais interessante, reconheciam estar repetindo tais práticas, consideravam-nas inadequadas, porém, encontravam justificativas por tê-las utilizado.

Mas (felizmente), nem sempre essa é a regra geral. Não faltam, na literatura, exemplos de aprendizes com crenças bastante apropriadas e de professores com crenças não tão fundamentadas, embasadas em suas próprias intuições. Na investigação de crenças de professores e alunos em relação ao conceito de fluência oral em LE, por exemplo, Teixeira da Silva (2000) constatou que os primeiros possuem noção errônea do significado real de fluência em LE e que essa noção não ficava refletida na visão dos alunos. Entre as definições do conceito de fluência dos professores participantes de sua pesquisa, a autora observou opiniões como “ter pronúncia correta”, “comunicar (...) sem cometer erros de gramática (...) evitar o sotaque abasileirado” (p. 130 e 131). Surpreendentemente, os depoimentos dos alunos mostraram uma noção do conceito relativamente mais adequada: “coerência de ideias (...) 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 (...)”. A autora concluiu que professores “compartilham a ideia de que para ser fluente é preciso conhecer a gramática da língua-alvo em profundidade, ter um amplo vocabulário, conhecer a fundo as regras sintáticas e exibir pronúncia de nativo” (Teixeira da Silva, 2000, p. 166). Outro exemplo de noção inadequada de professores é a crença de que o professor nativo possui competência linguística ideal, o que não é necessariamente verdadeiro (Consolo, 1999; Rajagopalan, 1997) e a crença de que “quanto mais cedo começar melhor”, a despeito do fato de que “essa conclusão não encontra unanimidade entre os pesquisadores” (Assis-Peterson & Gonçalves, 2001, p. 22; Rubin & Thompson, 1994). A pesquisa mostra ainda que alunos da rede pública são capazes de reconhecer textos de má qualidade nos livros didáticos e criticam materiais que contêm apenas exercícios de repetição de estruturas gramaticais (Almeida Filho et al, 1991), ou seja, têm capacidade crítica apurada.

Seja pela inadequação das noções trazidas por professores, ou pela tendência de se considerar o aluno como parte central do processo de aprendizagem, nota-se uma busca, na pesquisa da Linguística Aplicada na área de ensino/aprendizagem de LE, no sentido de concentrar esforços no aprendiz. Foi seguindo essa tendência que surgiu o interesse na realização da pesquisa aqui apresentada: ouvir o que os alunos principiantes

têm a dizer sobre o que consideram atividades facilitadoras do processo de aprendizagem da língua inglesa.

3. Descrição da pesquisa

3.1 Participantes

Os participantes desta pesquisa foram os alunos de um curso de LE de conteúdo, parte do programa de extensão de uma universidade pública no estado de São Paulo. Apesar de se requerer dos alunos grau médio de fluência na língua-alvo, não havia um teste de seleção, o que resultou em participantes de diferentes níveis de proficiência. Embora este trabalho de investigação esteja centrado nas crenças trazidas por aprendizes *iniciantes*, os de nível dois e três de proficiência também participaram, de maneira indireta: contribuíram com relatos de experiências e serviram como referência para a classificação dos alunos em diferentes níveis.

3.2 Objetivos

Este trabalho de investigação teve como objetivo observar as crenças dos alunos de LE (inglês) principiantes em relação a atividades e fatores facilitadores do processo de aprendizagem de língua-alvo. Procurei observar, de maneira geral, como alguns dos princípios das teorias de aquisição de segunda língua estão (ou não) refletidos no sistema de crenças construídos por aqueles alunos³.

3.3 Metodologia

Utilizei dois instrumentos para a coleta de dados para esta investigação. O primeiro foi uma lista composta por todos os participantes, de todos os níveis. O segundo foi uma entrevista informal, apenas com os participantes classificados no nível um (de menor nível de proficiência).

Pedi aos alunos que listassem, com base em sua experiência como aprendizes (no caso daqueles que já tivessem tido alguma experiência)⁴ ou no que ouviam dizer, (no caso daqueles que não tivessem tido qualquer experiência), as atividades e fatores que julgassem ser facilitadores do processo de aprendizagem da língua inglesa. Visando proporcionar clareza aos participantes, as instruções foram bastante detalhadas, com exemplos de atividades citadas por aprendizes mais proficientes e com a explicação oral

³ Para mais informações sobre o critério de classificação dos participantes em níveis de proficiência, ver Madeira, 2006

⁴ O público que procura cursos de extensão de língua estrangeira geralmente já teve experiência com estudo de LE, particularmente inglês, até por que, muitos são universitários que já tiveram língua inglesa como disciplina escolar.

dada por mim, como professor e pesquisador. Após preparada a lista, conversei informalmente com os participantes iniciantes para procurar garantir mais confiabilidade aos dados coletados: compreender com maior clareza o que expressavam os itens contidos na lista.

Embora várias atividades e fatores tenham sido citados apenas por participantes com nível dois e três de proficiência, optei por incluí-las na lista aqui apresentada (quadro 1), já que serviram de parâmetro para a discussão sobre quais atividades e fatores permeiam (ou não) o imaginário daqueles que iniciam o processo de aprendizagem do novo idioma.

Os itens contidos nas listas preparadas pelos alunos foram classificados tanto para formar categorias que englobassem visões semelhantes expressas de maneiras diferentes, quanto para distinguir atividades que pudessem ser erroneamente classificadas como iguais. Assim, “assistir TV a cabo”, “notícias” e “filmes”, por exemplo, foram classificados em uma categoria maior – TV/filmes –. Da mesma forma, uma análise mais profunda me fez distinguir outras categorias. “Prática oral”, por exemplo, engloba citações como “falar com nativos”, “procurar gente que é do país para praticar”, “conversação” e “falar com estrangeiros”. Já “tentar falar” inclui citações como “não ter vergonha de falar”, “não ter medo de falar” e “falar errado mesmo”, entre outras similares. O mesmo ocorreu com outras questões. De tantas menções feitas à prática conhecida como “drills” (prática oral de repetição e transformação de estruturas feita em sala de aula), por exemplo, achei por bem distingui-los de “exercícios” – que classifiquei como exercícios de rotinização feitos em casa.

4. Resultados

O resultados desta pesquisa mostram que algumas crenças de alunos em relação a atividades e fatores facilitadores no processo de aprendizagem são mais comumente observáveis. Foi interessante constatar que, apesar do fato de que antigas crenças ainda permeiam o imaginário dos alunos, de maneira geral, observa-se uma tendência à consideração de atividades e fatores que vão além da aprendizagem da LE em ambiente institucional. O quadro 1 mostra a lista de atividades e fatores mais citados entre os aprendizes dos três níveis de proficiência (iniciantes, intermediários e avançados), porém a porcentagem ali expressa refere-se apenas aos aprendizes iniciantes.

Quadro 1: Citações de fatores facilitadores do processo de aprendizagem de língua inglesa. Os números expressos equivalem ao percentual de alunos principiantes que citou a atividade.

ATIVIDADES E FATORES FACILITADORES DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO (os números contidos aqui são percentuais)	
Música	56
tv/filmes	55
“drills”	53
Exercícios	48
leitura (livros, jornais, revistas)	48
cursos de idiomas	42
estudar gramática	29
uso do dicionário	10
uso da internet	6
Tradução	6
professor particular	3
Viagem	3
estudo intenso extra-aula	3
laboratório de línguas	2
tentar falar	2
prática oral	---
Motivação	---
filme com legenda	---
assistir a filmes sem legendas	---
aprender desde criança	---
programas de computador	---
pensar em inglês	---

Fábio Madeira

O quadro 1 traz informações interessantes. Intercalam-se, entre as citações feitas pelos alunos, atividades condizentes com as teorias de aquisição de segunda língua e práticas tidas como tradicionais no contexto de ensino/aprendizagem de línguas.

No julgamento dos alunos iniciantes, entre as seis atividades mais citadas, três enquadram-se num ambiente de aprendizagem tradicional e três estão mais relacionadas com a aquisição natural de um novo idioma. No primeiro grupo estão “drills”, exercícios e cursos de idiomas, as três inter-relacionadas, e no segundo vemos música, TV/filmes e leitura. Apesar de ser possível (e razoável) considerar alguns dos itens desse último grupo como parte de um (bom) ensino em ambiente institucional (leitura, filmes e música, por exemplo), vou considerar aqui como atividades nesse ambiente apenas aquelas que imediatamente (e literalmente) remetem a ele – um total de sete da lista completa: “drills”, exercícios, cursos de idiomas, estudar gramática, laboratório de línguas, estudo intenso

extra-aulas e aprender desde criança⁵. As atividades que não incluí nessa lista são aquelas que não estão direta ou necessariamente relacionadas à aprendizagem institucional, ou que podem ser consideradas como fatores que promovem autonomia do aprendiz. São elas: música, filmes, leitura, uso do dicionário, internet, tradução, viagem, prática oral, tentar falar, filmes com legenda, filmes sem legenda, motivação, programas de computador e pensar em inglês.

O quadro completo apresentado traz um total de vinte e duas atividades citadas como facilitadoras do processo de aprendizagem de LE. Cada uma ou cada grupo dessas atividades citadas merece um cuidado especial na interpretação. Passo, na seção seguinte, à discussão mais detalhada de algumas dessas citações.

5. Discussão

Os resultados desta pesquisa deixam indícios de que há, entre os aprendizes iniciantes de inglês como língua estrangeira, uma tendência de aproximação de uma visão menos tradicional do ensino da língua. Uma observação e interpretação mais aprofundada das informações contidas no quadro 1 mostra que, apesar de estarem lá citadas práticas consideradas “tradicionais” no contexto de ensino de línguas, a maioria delas e com maior porcentagem de citação não está diretamente relacionada a esse contexto.

É interessante observar que aprendizes iniciantes citam o contato com música e com programas de TV como os fatores mais facilitadores do processo de aprendizagem (56 e 55% das citações), seguidos de “drills” e exercícios (53 e 48%), para em seguida mencionar “leitura” (48%) e cursos de idiomas (42%). Esse fato pode ser encarado como um reflexo de uma atitude (positiva) que prima pela valorização de atividades e fatores que vão além da prática escolar. Poder-se-ia argumentar aqui que essa mudança de atitude seja simplesmente reflexo do discurso da mídia das últimas décadas, que vem criticando ferrenhamente o ensino de línguas feito nos moldes tradicionais (embora, em realidade, muitas vezes o pratique). No entanto, pode ser interpretado, acima de tudo, como mudança de crenças, já que a mídia tem destaque entre os fatores que atuam na construção do sistema de crenças dos aprendizes (Madeira, 2006). Estou ciente, porém, que qualquer afirmação categórica nesse sentido seria prematura, já que sistemas de crenças construídos não são facilmente modificáveis (Madeira, 2006; 2005).

Outra questão que chama a atenção é o fato de que um grande número de participantes mencionou repetição e transformação de estruturas (os “drills”) como prática mais frequentemente realizada em sala de aula. Constatei, em conversas

⁵ Estou incluindo aqui “aprender desde criança” como relacionada ao ambiente escolar pois, conforme constatei no decorrer da pesquisa, o que se tinha ali em mente eram “escolinhas para crianças”, conforme os dizeres dos participantes.

individuais com alunos e em discussão aberta com o grupo todo⁶, que essa prática é uma das mais frequentemente utilizadas em cursos de idiomas mais populares. Os alunos principiantes citam-na como “atividade” em sala de aula e alguns daqueles com níveis de proficiência dois e três – alguns dos quais atuam como professores de língua inglesa naqueles cursos – citam-na como principal base da abordagem de ensino que praticam.

Chamou minha atenção constatar que a menção do laboratório de línguas como instrumento facilitador do processo de aprendizagem foi feita apenas por um aluno. Ora, se a repetição/transformação de estruturas caracteriza um método de ensino audiolingual, que teve (e, não raramente, ainda tem) o laboratório de línguas como sua principal ferramenta e, segundo os alunos, este não faz parte da prática, poder-se-ia levantar aqui duas hipóteses. Sob um ponto de vista positivo, pode-se entender que a máquina foi substituída pelo professor, o que dá um caráter mais humano àquele método, e está sendo utilizada para fins mais adequados, tais como amostra de diferentes variedades do idioma, de pronúncia e entonação, por exemplo. Por outro lado, a não utilização do laboratório de línguas pode ser vista como uma maneira das instituições de ensino reduzirem custos com instalações ou mesmo preservar a imagem de modernidade – a instalação de um laboratório de línguas nos moldes antigos (com toca fitas/cds e gravadores de voz) não seria bem vista com toda a tecnologia digital e de informação disponível⁷.

Outra questão relevante que se constata a partir dos resultados apresentados é a necessidade de se “tentar falar” e a menção, por aprendizes de nível mais alto de proficiência, de “prática oral” como fator facilitador do processo de aprendizagem. É compreensível a menção feita pelos principiantes de fatores que se enquadram na categoria maior “tentar falar”, em comparação à preferência, por aqueles de nível mais alto de proficiência das citações classificadas em “prática oral”. A opção por algo que se assemelhe a “tentar falar” reflete baixo filtro afetivo: capacidade de correr riscos e autoestima relativamente alta. Reflete, acima de tudo, a internalização, pelos aprendizes, de uma das principais premissas das teorias de aquisição de LE: fluência acima de precisão. No entanto, não há o que se comemorar nesse sentido, já que foram pouquíssimos os que citaram essa atitude como facilitadora (apenas 2%, conforme a quadro 1).

Para encerrar esta discussão, vale comentar aqui a menção de “pensar em inglês” como atitude que favorece o processo de aprendizagem do novo idioma, um slogan que a mídia explorou exaustivamente nas décadas de setenta e oitenta. Esta é, efetivamente, prova de como a mídia tem força na construção do sistema de crenças dos aprendizes. Resta saber, no entanto, se há compreensão (ou interpretação) adequada do que se deseja

⁶ Conforme postulei, a discussão feita neste trabalho é um recorte de uma pesquisa maior, que teve como instrumentos entrevistas individuais, observação das aulas feita por colaboradores, filmagem das aulas e diários escritos.

⁷ Vale sempre lembrar que, apesar de novas tecnologias serem sempre bem aceitas, não são elas o fator principal que caracteriza o bom ensino de um novo idioma. Madeira (2001), por exemplo, mostrou que a comunicação via internet por escrito não aprimora a produção de LE, pelo menos no que diz respeito à precisão gramatical.

expressar com essa expressão, ou se é simplesmente uma questão de repetição de uma frase de impacto, como tão frequentemente ocorre como consequência de campanhas de marketing.

6. Considerações finais

Este estudo teve como objetivo investigar algumas das crenças que os aprendizes iniciantes trazem em relação a atividades e fatores que facilitam o processo de aprendizagem de inglês-língua estrangeira. Os resultados fazem constatar que, apesar de algumas das práticas tidas como tradicionais no contexto de ensino/aprendizagem de línguas ainda permearem o sistema de crenças do aprendiz, algumas das premissas mais básicas das teorias de aquisição de língua estrangeira já fazem parte desse sistema. Constata-se, acima de tudo, que as ideias apresentadas pela então revolucionária abordagem comunicativa já não são novidades. Aliás, vale aqui levantar uma questão: o que é “tradicional”? Doughty (1998, p. 129), por exemplo, já se refere à abordagem comunicativa como tradicional.

Este trabalho de investigações deixa espaço para a continuidade da pesquisa na área. Abre espaço, por exemplo, para investigar o real papel dos chamados “drills” no processo de aprendizagem. Seriam eles realmente fatores facilitadores, ou na realidade o processo é facilitado por tudo o que acompanha um (bom) processo de ensino de LE? Da mesma forma, não me restam dúvidas de que músicas sejam facilitadores, já que se leem as letras e canta-se, mas a citação de “TV/filmes” (o segundo fator mais citado) deixa questões que não puderam ser respondidas aqui. Essas podem ser questões para futuras investigações.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. 2002. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes. 75 p.

ALMEIDA FILHO, J. C. P., M. B. ALVARENGA, D. BAGHIN, D. A. CONSOLO, J. B. C. SANTOS & N. VIANA. 1991. A representação do processo de aprender no livro didático nacional de língua estrangeira moderna no primeiro grau. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 17. p. 67-97.

ASSIS-PETERSON, A. A. & GONÇALVEZ, 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. 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.

_____. 2003. *Metodologia de investigação de crenças e representações sobre aprendizagem de línguas*. Comunicação feita em simpósio no 13º IMPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada, PUC SP.

_____. 2003a. Researching beliefs about SLA: a critical view. In: KALAJA, P. & BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) *Beliefs about SLA – New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. p. 7-33.

BARCELOS, A. M. , VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. 2004. *Crenças no processo ensino/aprendizagem e na formação de professores de língua estrangeira*. Simpósio apresentado no 14º InPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada, PUC SP.

CONSOLO, D. A . & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.. (Orgs.). 2004 *Pesquisas em Linguística Aplicada*. São Paulo: Editora Unesp. 183p.

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.

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 learners believe about them? *System*, 27. p. 435-44.

DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. (org.) 1998. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 301p.

GIMENEZ, T., REIS, S., ORTE, D. 2000. Fé cega e faca amolada: observações sobre imagens de professores de prática de ensino de inglês. *D.E.L.T.A.*, vol. 16, n.1, p.129-138.

GRIGOLETTO, M. 2000. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. *Claritas*, v. 6, p. 37-47, 2000.

HORWITZ, K. E. 1985. Using Student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18, nº4, p. 333-340.

JOHNSON, E. K. 1994. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching & teacher education*, v. 10, n. 4, p. 439-453.

KERN, G. R. 1995. Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, vol. 28, nº1, p. 71-92.

KRAMSCH, C. 2003. Metaphor and the subjective construction of beliefs. In: KALAJA, P. & BARCELOS, A. M. F. (org.) *Beliefs about SLA: New research approaches*. Kluwer Academic Publishers. p. 109-128.

LEFFA, V. J. 1991 A look at students' concept of language learning. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, nº17. p. 71-92.

LONG, M. H. & ROBINSON, P. 1998. Focus on Form: Theory, Research and Practice. In: DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. (orgs.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 15-41.

MADEIRA, F. 2006. Crenças sobre o explícito construídas por aprendizes de um novo idioma. Tese (Doutorado) Campinas: 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.

_____ 2005. Alguns comentários sobre a pesquisa de crenças no contexto de aprendizagem de língua estrangeira". *Estudos Linguísticos*, XXXIV, 350-355.

_____ 2005b. Uma análise dos critérios dos professores na preparação de material didático para cursos de língua estrangeira de conteúdo. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 44 (1), p. 73-87.

_____ 2003. O ensino da forma — retomada a discussão entre os pesquisadores da área de aquisição de língua estrangeira". *Trabalhos em Linguística Aplicada nº 41*. p. 105-118.

_____ 2001. A comunicação em língua estrangeira mediada pelo computador: o impacto da precisão". Dissertação (Mestrado no Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas).

MUMBY, H. 1982. The Place of Teachers' Beliefs in Research on Teacher Thinking and Decision Making, and an Alternative Methodology. *Instructional Science* 11, p. 201-225.

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. p. 75-99.

PAJARES, F. 1992. M. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n.3, p. 307-332.

RAJAGOPALAN, K. 1997. Linguistics and the Myth of Nativity: Comments on the controversy over 'new/non-native Englishes'. *Journal of Pragmatics*. Vol. 27, n. 2. p.225-231.

RUBIN, J. 1979. What the good learner can teach us. In: J. B. PRIDE (org.) *Sociolinguistics Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. pp. 17-26.

RUBIN, J. E THOMPSON, I. 1994. *How to be a More Successful Language Learner*. Boston: Heinle & Heinle. 128p

SILVA, M. I. 2000. Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de letras: um estudo de caso. *Dissertação* apresentada ao Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais..

SPODARK, E. 2001. The changing roles of the teacher: a technology-enhanced, student centered lesson on French fashion. *Foreign language Annals*, vol. 34, n. 1, p. 46-51.

TEIXEIRA DA 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.

VANPATTEN, B. 1993. Explicit instruction and input processing. *Studies in Second language Acquisition*, n. 15, vol.2. p. 225-244.

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 Linguística Aplicada*, 37. p.61-81.

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

WENDEN, 1998. Metacognitive Knowledge and Language Learning. *Applied Linguistics*, 19/4, p. 515-537. 1998

WENDEN, L. A. & RUBIN J. (org.) *Learners Strategies in Language Learning*. Londres: Prentice-Hall International 1987.