

**"O BOM PROFESSOR DE INGLÊS É FLUENTE NA FALA E NA ESCRITA, E TEM CONHECIMENTOS GERAIS DA CULTURA ESTRANGEIRA":
CRENÇAS DE UMA FORMANDA DO CURSO DE LETRAS**

Tatiana Diello BORGES
(Universidade Federal de Goiás)
tatiana.diello@gmail.com

Neuda Alves do LAGO
(Universidade Federal de Goiás)
neudalago@hotmail.com

Vitalino Garcia OLIVEIRA
(Universidade Federal de Goiás)
vitalinogarcia@ig.com.br

RESUMO: Neste trabalho, apresentamos as crenças de uma formanda em Letras de uma universidade federal goiana sobre ensino/aprendizagem de inglês. Como base teórica utilizamos estudos sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira, com foco nas crenças. A metodologia utilizada foi o estudo de caso, e os instrumentos para a coleta de dados foram: questionário semiaberto, narrativa e entrevista semiestruturada. Os resultados apontam que a participante parece acreditar que: 1) "o bom professor de inglês é fluente na fala e na escrita e tem conhecimentos gerais da cultura da língua estrangeira"; e 2) "o curso de Letras (Inglês) é maravilhoso".

PALAVRAS-CHAVE: ensino/aprendizagem de inglês; crenças; formação de professores.

ABSTRACT: In this paper, we present the beliefs of a graduating student in Language Studies from a federal university in Goiás, Brazil, on English teaching/learning. Our theoretical basis consisted of studies on foreign language teaching and learning, focusing on beliefs. Our methodology was the case study, and the instruments for data collection were: semi-open questionnaire, narrative, and semi-structured interview. The results indicate that the participant concerned seems to believe that: 1) "the good English teacher is fluent both in speaking and writing and has a general knowledge on the foreign language culture"; and 2) "the Language Studies course (English) is amazing".

KEYWORDS: English teaching/learning; beliefs; teachers' training.

Introdução

Sabe-se, atualmente, que não é possível compreender plenamente o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) sem se considerar o panorama emocional no qual os processos cognitivos se desenvolvem (BROWN; WHITE, 2010; CHENG, 2002; FIGUEIREDO; ASSIS, 2006). Assim, a noção de que os fatores afetivos exercem influência preponderante nesse processo tem sido amplamente reconhecida por vários autores (MASTRELLA, 2005; MOSKOWITZ, 1978).

As crenças dos agentes envolvidos na aprendizagem se configuraram como um dos vários fatores afetivos para os quais a Linguística Aplicada (LA) tem se voltado nas últimas décadas. É importante frisar que, 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; MASIA, 1964), que as considera sob essa rubrica, sendo atualmente a taxonomia mais utilizada ao se tratar desse construto.

Como já apontado por Pajares (1992), a definição de crenças tem se tornado uma tarefa cada vez mais difícil. Para o autor, essa dificuldade pode ser atribuída, em parte, às inúmeras definições que o termo apresenta, como, por exemplo,

[...] atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologias, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais [...]. (PAJARES, 1992: 309)

De acordo com Barcelos (2004), o interesse pelo estudo de crenças em LA surgiu nos anos 1970, uma época de grandes transformações na concepção de ensino/aprendizagem de línguas, passando dos estudos cognitivos para os sócio-afetivos, nos quais o advento do humanismo promoveu um repensar do ensino de línguas, desviando a ênfase da linguagem em si para o processo de aprendizagem da LE.

Atualmente, duas grandes tendências podem ser verificadas nos estudos realizados acerca das crenças: ora se configuram no enfoque dado às crenças dos docentes, ora àquelas dos discentes. Neste trabalho, seguindo esta última tendência, apresentamos as crenças de uma formanda do curso de Letras (inglês).

Este artigo está organizado da seguinte forma: na primeira seção, apresentamos a base teórica, na qual tratamos de pesquisas no campo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras que têm como foco de

investigação o construto crenças. Na segunda, trazemos a metodologia utilizada, detalhando sua natureza, o contexto investigado, a participante, os instrumentos empregados na coleta de dados e os procedimentos adotados na análise dos resultados. Na terceira parte, analisamos e discutimos alguns dos resultados obtidos; e, por fim, apresentamos algumas considerações finais.

1. Referencial teórico

Como fundamentação teórica deste estudo, utilizamos pesquisas acerca do construto crenças no campo de ensino/aprendizagem de línguas, enfocando a formação do professor. Tal enfoque justifica-se por diferentes razões. Para Johnson (1994), por exemplo, compreender as crenças do professor é essencial não só para o aprimoramento da prática dele, mas, também, para a preparação de programas de ensino. Oliveira (2010), por sua vez, argumenta que a pesquisa sobre crenças é importante na medida em que indica caminhos que melhoram a formação do professor e permite a tomada de consciência dele a respeito de suas crenças e como elas influenciam suas ações.

Nesta seção, apresentamos uma breve cronologia a respeito do construto crenças em contexto brasileiro. Em seguida, procedemos ao levantamento de algumas das diversas definições de crenças existentes no âmbito da Psicologia e da Linguística Aplicada e, então, revisamos três trabalhos cujo foco foi a pesquisa sobre crenças. Finalmente, abordamos a questão da relevância da investigação das crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas.

O construto crenças passa a ter relevância para os linguistas aplicados a partir dos anos 1980 no exterior e, no Brasil, a partir dos anos 1990 (cf. BARCELOS, 2004; SILVA; ROCHA, 2007). Tal enfoque é fruto de uma mudança de paradigmas, na qual o aluno passa a ocupar posição central, em detrimento do método. Nas palavras de Larsen-Freeman (1998: 207), trata-se de um momento a partir do qual “nós passamos a perceber o aprendiz como pessoas completas com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas”.

Como se pôde perceber pelo exposto, embora o construto crenças na Linguística Aplicada seja um conceito relativamente recente, é um objeto de estudo bastante antigo em outras áreas, tais como a Sociologia, a Psicologia, a Educação e a Filosofia, dentre outras (BARCELOS, 2004; SILVA, 2005). Atesta isso o fato de Peirce (1877/1958 apud BARCELOS, 2004: 129), filósofo estadunidense, ainda no século XIX, refletir sobre o assunto e definir tal construto como

sendo “ideias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar”.

Uma característica importante a respeito de crenças é o fato de elas constituírem um conceito complexo (JOHNSON, 1999; PAJARES, 1992; WOODS, 1996), o qual, de acordo com Pajares (1992), advém da enorme quantidade de definições que apresentam. Assim, apenas no âmbito da Linguística Aplicada, poderíamos citar como termos empregados para se referir à aprendizagem de línguas:

[...] filosofia de aprendizagem de línguas (Abraham e Vann, 1987), conhecimento metacognitivo (Wenden, 1986), crenças (Wenden, 1986), crenças culturais (Gardner, 1988), representações (Riley, 1989, 1994), teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem (Miller e Ginsberg, 1995), cultura de aprender (Almeida Filho, 1993; Cortazzi e Jin, 1996), cultura de ensinar (Almeida Filho, 1993), cultura de aprendizagem (Riley, 1997), concepções de aprendizagem e crenças (Benson e Lor, 1999) e cultura de aprender línguas (Barcelos, 1995). (SILVA, 2007: 242)

Além dessas, outras definições mais específicas podem ser encontradas em pesquisas relacionadas ao tema. Assim, crenças são todos os pressupostos a partir dos quais o aprendiz constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento. Para Barcelos (2001: 72), elas seriam “ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências”. Mastrella (2002: 33), por sua vez, define esse construto como sendo “interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente”. Finalmente, Barcelos (2006: 18) define crenças como sendo

[...] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos; co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Concordamos com Barcelos (2004) e Silva (2007) quando afirmam que definições como as descritas possibilitam-nos fazer duas observações: a primeira é a de que algumas delas referem-se à natureza da linguagem e ao ensino e aprendizagem de línguas, sendo,

portanto, relacionadas à tarefa de aprender; já a segunda observação possível é a de que outras definições privilegiam o contexto em que tanto professores quanto alunos estão inseridos, o que leva o autor em questão a considerar que “[...] as crenças podem ser pessoais ou coletivas, intuitivas e na maioria das vezes são implícitas” (SILVA, 2007: 247).

Inúmeros autores defendem os estudos sobre crenças como parte importante (senão fundamental) da formação do professor de línguas estrangeiras, a exemplo de Almeida Filho (2002), Garbuió (2005) e Samia (2010).

Almeida Filho (2002) argumenta que o professor tem tendência a ensinar da mesma maneira que aprendeu, por meio da imitação das atitudes e comportamentos de seus ex-professores. Trata-se de uma atitude inconsciente, cuja consequência, muitas vezes, traduz-se na recusa a incorporar em sua prática novas ideias, materiais didáticos ou metodologias. Nesse sentido, entendemos que o estudo das crenças do professor, nos cursos de Licenciatura ou de formação continuada, serviria, então, para uma tomada de consciência sobre essa realidade, o que traria uma possível mudança de comportamento em relação a esse fato.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Garbuió (2005) argumenta que há que se fazer um esforço hercúleo nos cursos de Letras para desenvolver nos professores em formação a competência reflexiva, passo fundamental para que eles possam elaborar planos de curso, escolher o material didático a ser utilizado e a metodologia de forma consciente. Assim, para a referida autora, a conquista dessa postura reflexiva possibilitaria a esse profissional “questiona[r] a sua prática, indaga[r] o que está ao seu redor na busca de subsídios que o auxiliem na transformação e na construção do seu conhecimento, refletidos em sua prática pedagógica” (GARBUÍO, 2005: 174).

Finalmente, para Samia (2010), o investimento em pesquisas que investiguem os processos de aprendizagem [e de ensino] dos professores configura-se como

[...] um caminho promissor para se encontrar referências que potencializem as experiências formativas, deem mais autoria e autonomia ao processo de aprendizagem do professor e, quiçá, possa reverberar na qualidade da educação oferecida. (SAMIA, 2010: 10)

Considerando a relevância do construto crenças para a formação de professores, damos início à revisão de alguns trabalhos que se ocuparam desse tema.

Gratão e Silva (2006) investigaram algumas das crenças de nove formandos do curso de Licenciatura em Língua Estrangeira (inglês) de uma universidade federal do Rio Grande do Norte. A pergunta de pesquisa versava sobre o que significa aprender inglês para os participantes e os objetivos eram os seguintes: "investigar nos discursos de alunos concluintes do curso de Letras a construção e crenças face à aprendizagem de língua estrangeira"; "analisar, a partir de elaboração de categorias, as crenças expressas nos discursos dos alunos". A metodologia utilizada seguiu uma abordagem qualitativa de pesquisa e o instrumento utilizado foi um questionário. A análise dos dados coletados possibilitou sua organização em três categorias de análise, a saber: 1) "Crenças de que aprender o idioma confere *status* e a possibilidade de inserção e ascensão social"; 2) "Crença de que aprender inglês amplia os horizontes culturais"; e 3) "Crença de que aprender inglês seja atingir um alto grau de competência linguística". Nas considerações finais do trabalho, as autoras enfatizam a necessidade de os professores dos cursos de Letras conhecerem as crenças presentes no discurso dos alunos e que se refletem na formação deles. Tal procedimento, para as autoras, é de fundamental importância para a criação de um espaço de discussões, necessário para possíveis mudanças no currículo dos cursos de formação de professores.

Mulik (2008), por sua vez, investigou algumas das crenças de 32 formandos do curso de Letras em uma universidade privada da capital paranaense. Trata-se de uma pesquisa de cunho tanto quantitativo como qualitativo, cujo objetivo geral foi o de identificar as crenças dos participantes citados sobre o ensino/aprendizado de língua estrangeira (inglês). O instrumento utilizado foi o questionário Balli, adaptado.

Foram identificadas cinco categorias de crenças, a saber: 1) aptidão de língua estrangeira; 2) dificuldades de aprendizagem; 3) aprendizagem e estratégias de comunicação; 4) natureza da aprendizagem na língua; e 5) motivação. Dentre as crenças aferidas, destacam-se: 1) CDs e DVDs podem auxiliar no processo de ensino/aprendizado de LE (97%); 2) saber uma LE facilita na comunicação e interação com outros povos (97%); 3) você não deve dizer nada na LE até saber dizer corretamente (97%); 4) se eu aprender uma LE terei mais chances de conseguir um bom emprego (93%); 5) o melhor lugar para aprender uma LE não é na universidade (93%); 6) aprender LE exige força de vontade (93%); e 7) qualquer pessoa pode aprender uma LE (90%).

A referida autora conclui seu estudo chamando a atenção para o fato de que, apesar de algumas crenças identificadas poderem auxiliar no processo de ensino/aprendizagem, outras podem se tornar um empecilho para este. Além disso, ela atenta para a importância das crenças como alvo de reflexão nos cursos de Letras, pois apresentam grande influência no aprendizado, nas práticas e metodologias dos alunos formandos desse curso.

Borges e Fraga (2010) investigaram algumas das crenças de oito alunos formandos de um curso de Letras português/inglês de uma universidade estadual paranaense. O objetivo delas era descobrir quais seriam as crenças que os referidos alunos manifestavam a respeito do ensino/aprendizagem de língua inglesa. As autoras encontraram crenças relacionadas: 1) à escolha do curso de Letras □ “achei que iria estudar apenas gramática...” (BORGES; FRAGA, 2010: 7); 2) às expectativas dos alunos em relação ao curso □ “escolhi influenciado por um amigo e também porque gostava de língua inglesa” (BORGES; FRAGA, 2010: 7); 3) ao motivo da escolha da modalidade língua inglesa em detrimento de outras línguas estrangeiras oferecidas pela universidade □ “porque era a única língua estrangeira que já tinha estudado” (BORGES; FRAGA, 2010: 7-8); 4) à maior ou menor segurança em ser professor de língua inglesa □ “Sim. Não só por ter estudado a língua, mas também por já lecionar em algumas instituições” (BORGES; FRAGA, 2010: 8); 5) se a universidade proporcionou meios para a aprendizagem do idioma em questão □ “Sim. Os professores sempre se mostraram dispostos a ensinar e mostrar caminhos para desenvolver o idioma” (BORGES; FRAGA, 2010: 8); e 6) a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira □ “porque é uma língua universal e te garante mais oportunidades de trabalho” (BORGES; FRAGA, 2010: 9).

Ao final dessa breve revisão de literatura sobre trabalhos que investigaram crenças de professores relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem de línguas é possível constatar uma conclusão comum a esses estudos: a relevância de acessar essas crenças e refletir sobre elas. Parece-nos extremamente necessário e urgente que os docentes, tanto aqueles em pré quanto aqueles em serviço, tornem-se conscientes e reflexivos a respeito de suas concepções de ensino/aprendizagem de línguas, já que elas podem influenciar sobremaneira suas atitudes e decisões em sala de aula.

2. Metodologia

A tradição estabelece que a classificação básica dos tipos de pesquisa ainda divide-se em *qualitativa* e *quantitativa*, termos que podem se referir, segundo Larsen-Freeman e Long (1991), às duas extremidades

de um *continuum*. Neste estudo, optamos predominantemente por métodos qualitativos, pois os consideramos mais apropriados para atingir o objetivo a que nos propusemos, apesar de utilizarmos também alguns dados quantitativos. Dentre os atributos desta pesquisa que nos levaram à escolha de uma abordagem mais qualitativa estão o teor subjetivo do objeto em questão e a preocupação em compreender os fenômenos a partir da visão da participante. Além disso, fizemos uma observação não controlada, orientada pelo processo, considerando a realidade como um fenômeno dinâmico □ pressupostos clássicos da pesquisa qualitativa.

Escolhemos a modalidade específica conhecida como estudo de caso, cujo propósito é investigar, nas palavras de Stake (2000: 437), as crenças “daqueles que estão vivendo o caso”, para compreender sua experiência específica. Oferecemos, nesta seção, informações a respeito da participante e alguns detalhes relativos ao contexto em que a pesquisa foi realizada. Para garantir sua privacidade, utilizamos um codinome, escolhido pela própria formanda, e omitimos o ano de coleta de dados, assim como o nome da instituição.

Coletamos os dados deste estudo no curso de Letras (inglês) de uma universidade goiana. A Licenciatura em inglês naquela universidade tem menos de duas décadas de existência, com aulas ministradas predominantemente no período noturno. A maioria do alunado do curso trabalha durante o dia todo, muitos deles em áreas bem distintas do ensino de línguas. Como na maioria dos cursos de Licenciatura, vários alunos do curso não têm a intenção de exercer o magistério e optaram pelo curso pela vantagem de ser predominantemente noturno, o que lhes permite trabalhar em período integral, além da maior facilidade de entrar na universidade por meio de um vestibular não muito concorrido. Além dos alunos da cidade sede da instituição, muitos deles viajam de cidades vizinhas para lá estudar. As prefeituras das cidades menores da região têm, geralmente, um programa de subsídio que auxilia esses estudantes com as despesas de transporte.

A participante de nossa pesquisa, Lia, é brasileira, na faixa etária de 35 a 40 anos. Por ocasião da coleta do material documentário, Lia estava cursando o último semestre da graduação em Letras (inglês). Questionada sobre a razão que a levou à escolha do curso de Letras, a aluna afirmou ser apaixonada pela língua inglesa, apesar de ter dificuldades com o idioma estrangeiro desde o começo do curso. Em sua opinião, ela cresceu muito no conhecimento e capacidade de uso da língua inglesa ao longo da graduação, mas crê que suas habilidades ainda estejam muito aquém das esperadas dos egressos do curso, e afirma ter a intenção de continuar os estudos nessa língua após a conclusão da Licenciatura. A participante não atuava profissionalmente

no ensino de língua inglesa, e essa não seria, a seu ver, sua profissão futura. Reconhecia, contudo, a importância do conhecimento e habilidade no uso da língua inglesa para desempenhar bem seu trabalho na área de comunicação de massa.

Como objetivo geral deste estudo, analisamos algumas crenças da aluna participante sobre o processo de ensino/aprendizagem da LI. Para a coleta do material, utilizamos como instrumentos questionários semiabertos, narrativas e entrevistas semiestruturadas.

O questionário foi dividido em quatro partes. Na primeira delas, que continha onze questões, buscamos obter informações pessoais da participante. Na segunda parte, ela respondeu 27 questões objetivas, numa escala Likert. A terceira parte trazia cinco frases a serem completas, cujo propósito era levar à elaboração de metáforas que serviriam como indícios das crenças da participante. A quarta parte continha seis questões abertas, que solicitavam respostas subjetivas acerca do ensino de inglês no curso de Letras.

Embora seja um dos instrumentos mais utilizados mundialmente, como pontuado por Bernat (2006), o tipo de questionário geralmente empregado para a investigação de crenças traz afirmações de natureza muito prescritiva. Há, ainda, nesse tipo de instrumento, a possibilidade de que os respondentes não compreendam alguns itens. Assim, optamos por utilizar adicionalmente dois outros instrumentos: a narrativa e a entrevista, de forma a garantir a triangulação dos dados. Ressaltamos que procedemos à triangulação, neste estudo, por meio de duas fontes: os instrumentos distintos de coleta de dados, e o olhar dos três pesquisadores.

Optamos pela narrativa por considerar que, através das histórias de nossos alunos, podemos compreender melhor suas crenças acerca do processo de ensino/aprendizagem, e ter uma melhor visão da complexidade desse processo (PAIVA, 2006). Além disso, as narrativas de vida contadas pelos participantes, segundo Denzin e Lincoln (2000: 743-744), oferecem aos pesquisadores uma relação mais "pessoal, colaborativa e interativa" com os participantes. Na redação da sua narrativa, a participante seguiu um modelo baseado em Murphey (1997).

Para as entrevistas, fizemos uso de um modelo semiestruturado (BOGDAN; BIKLEN, 1998). Elaboramos previamente um grupo de perguntas e fazíamos novas perguntas, personalizadas, à medida que a respondente ia fornecendo informações. O primeiro instrumento utilizado foi o questionário, seguido pela narrativa e, por último, pelas entrevistas.

Para proceder à análise dos dados, adotamos os pressupostos da pesquisa qualitativa. Detectamos temas distintos que se configuraram em várias categorias de análise. Neste trabalho, apresentamos três dessas categorias: 1) crenças sobre o bom professor de inglês; 2) crenças sobre o lugar ideal para se aprender língua inglesa; e 3) crenças sobre o curso de Letras (inglês).

3. Análise e discussão dos dados

Nesta seção, analisamos e discutimos algumas crenças da participante.

3.1. Crenças sobre o bom professor de inglês

Foi possível perceber que, para a participante, um dos requisitos essenciais para o bom desempenho do magistério na área de língua estrangeira é o conhecimento fluente dessa língua, especialmente nas habilidades produtivas, como podemos observar na seguinte afirmativa: o bom professor de inglês é *"fluente na fala [e na] escrita e [tem] conhecimentos gerais da cultura [da língua] estrangeira"* (questionário). Vemos, adicionalmente, que Lia acredita na crucialidade não só do conhecimento linguístico, pois lista a compreensão da cultura da língua-alvo como parte do que é essencial para o bom professor. Percebe-se que a participante acredita que o fenômeno linguístico está embebido das manifestações culturais, não podendo ser compreendido à parte delas, posição também defendida por Kramsch (2001). Para Lia, esses dois fatores □ linguístico e cultural □ formam a base para que o professor tenha *"conhecimento suficiente para ministrar as aulas"* (narrativa).

Outra crença que a participante apresentou acerca do profissional ideal no ensino de língua estrangeira diz respeito à formação continuada. Para ela, o bom professor *"continua a aprender"* (questionário). Essa crença da participante reflete um compromisso da instituição em que estava se formando, que defende a ininterruptão do processo de formação docente, o qual deve continuar ao longo da prática de ensino do professor. Tal posição encontra eco no trabalho apresentado por Dutra e Mello (2009), descrevendo as ações do projeto intitulado "Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras". Segundo as autoras, a educação continuada, reflexiva e crítica é fundamental para a prática docente, visto que "é no processo de autorreflexão que tanto indivíduos quanto instituições se aprimoram e evoluem" (DUTRA; MELLO, 2009: 77).

Outra crença de Lia é de que o bom professor deve ter “*segurança no que faz*” (*narrativa*). Consideramos que essa crença da participante está relacionada às anteriores, à medida que somente o profissional que tiver desenvolvido um nível desejável de conhecimento linguístico e cultural, envolvendo-se continuamente no aprimoramento de suas habilidades linguísticas e didáticas, poderá ter segurança para desempenhar sua ação docente. No estudo de Marques (2007), com professores de língua inglesa em formação, a apropriação da língua estrangeira foi vista como a forma de obtenção de autoconfiança na própria prática docente.

Finalmente, Lia acredita que o professor ideal “*cobra [seus alunos]*” (*entrevista*). Percebe-se que, para a participante, é papel do professor assumir uma atitude firme de exigência dos requerimentos do curso. Essa crença sua pode refletir uma posição conservadora, em que o professor exerce sua autoridade didática para levar o aluno vagante ao conhecimento, ou pode ser, também, uma manifestação de vontade de organização estrutural do processo de ensino, em que o professor seleciona os elementos necessários à aprendizagem e demanda dos alunos o cumprimento de seus deveres.

3.2. Crenças sobre o lugar ideal para se aprender língua inglesa

Pudemos perceber que para Lia parece não existir um lugar mais apropriado para se aprender inglês. Ela afirma que aprender esse idioma depende muito mais da autonomia 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. (Entrevista)

Dois aspectos podem ser observados em relação a essa crença da participante. Primeiramente, Lia, ao afirmar que não acredita na existência de um lugar ideal para que ocorra uma aprendizagem eficiente, apresenta uma representação contrária ao que tem sido comumente detectado em investigações de crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, uma vez que os participantes desses estudos ora elegem o curso livre de idiomas como o local mais apropriado para se aprender inglês, no caso em questão, ora o país da língua-alvo. Diversas são as pesquisas que tiveram como resultado essa crença (BARCELOS, 1995; BELAM, 2004; BORGES; LAGO; OLIVEIRA, 2009; 2010a; MARQUES, 2001; MIRANDA, 2005;

OLIVEIRA; BORGES; LAGO, 2009; PAULA FERNANDES; BORGES, 2008).¹ Sobre a crença de que o exterior seria o lugar ideal para se aprender inglês, nossa participante faz a seguinte observação em um trecho de sua entrevista:

Não acredito [que seja o lugar mais apropriado para aprender inglês] porque tenho amigos que estão fora do país e eles não conseguem tratar de assuntos didáticos comigo. Eles desconhecem também as regras gramaticais, por exemplo, quando e porque se usa o -ing. As pessoas que apenas moram no exterior, mas não estudam, não aprendem a língua, de fato. (Entrevista)

Percebe-se nesse relato que Lia tem consciência de que o simples fato de uma pessoa morar no(s) país(es) onde se fala o inglês como língua materna não significa que ela será bem-sucedida em sua aprendizagem. Resultado contrário a esse tem sido recorrente em trabalhos de crenças, nos quais os participantes, de modo geral, acreditam que “[o(s) país(es) da língua-alvo] é apresentado como o paraíso onde não seria necessário tanto esforço e onde eles aprenderiam rapidamente” (BARCELOS, 1999: 168). Entendemos que a crença de que o processo de aprendizagem só se realiza em centros livres de idiomas ou em países onde a língua-alvo é falada como língua materna possa representar uma ameaça ao aprendizado de línguas, pois pode fazer com que o aluno não se esforce muito e, eventualmente, desista de continuar sua aprendizagem, acreditando que esta só ocorrerá efetivamente em um dos locais mencionados (BARCELOS, 1999; SILVA, 2001). Felizmente, como se pode notar, essa crença parece não fazer parte do aglomerado de crenças de nossa participante.

O segundo aspecto que se pode notar na crença de Lia, de que não existe um lugar ideal para a aprendizagem eficiente de um idioma, indica que, para ela, a autonomia do aluno é o fator mais importante ao longo do processo de aprendizado. Crença esta condizente com o que tem sido afirmado nas pesquisas educacionais na última década: a relevância do papel do aluno por meio do incentivo ao aprendizado autônomo (MIRANDA, 2005).

Em diversos momentos da pesquisa foi possível perceber que a questão da autonomia para nossa participante representa fortemente

¹ Faz-se imprescindível mencionar que crença oposta, a de que o lugar ideal para se aprender inglês é o curso livre de idiomas e/ou o exterior, também tem sido revelada em pesquisas sobre ensino/aprendizagem de inglês. Vejam-se, a este respeito, por exemplo, Borges (2007), Borges, Lago e Oliveira (2009), Miranda (2005) e Trajano (2005).

um determinante na aprendizagem de língua inglesa, como podemos observar nos seguintes relatos:

Como aprendiz de língua inglesa posso garantir que não basta participar das aulas. É fundamental que tenha contato diário com a língua, seja em ambiente de trabalho ou lazer/hobby. (Narrativa)

Fora da sala, o aluno continua essa aprendizagem praticando (Lia, narrativa). Ele precisa buscar recursos extrassala de aula (Lia, questionário).

O aluno autônomo usa a base ensinada para buscar mais conhecimento sem que haja a necessidade de solicitação do professor. Ele busca o conhecimento por si só, é como se colocasse o trem nos trilhos e ele seguisse o trajeto. (Narrativa)

Notamos também que sua crença na autonomia do aluno influenciou suas atitudes durante a aprendizagem de inglês. Lia, nos seguintes trechos de sua narrativa, afirma que, além dos estudos em sala, participava “de grupos de estudos e seminários” e tentava, em sua atividade de locução de rádio, “interpreta[r] e tradu[zir] as letras e os nomes de músicas”. Percebem-se, aqui, exemplos da influência das crenças nas ações dos alunos (BARCELOS, 2001; FREEMAN; JOHNSON, 1998; JOHNSON, 1994; PAJARES, 1992, dentre outros).

É preciso mencionar, entretanto, que Lia, assim como outros aprendizes de línguas (NICOLAIDES; FERNANDES, 2002), embora acredite fortemente no papel da autonomia do aluno ao longo de sua aprendizagem, experimenta momentos em que, para ela, não é possível ser autônoma, seja por questões pessoais ou profissionais. Na entrevista (último instrumento de coleta de dados utilizado), quando perguntada se se considera uma aluna autônoma, Lia nos responde da seguinte forma:

Não, hoje, não. Hoje eu estou mais sendo empurrada do que puxando o trilho (risos) [referência a um trecho da narrativa]. Já fui uma aluna autônoma e é muito melhor ser assim. Seu rendimento é infinitamente superior. O olhar do professor, e das outras pessoas, para esse tipo de aluno é diferente. É um aluno que vai além e, por isso, é mais respeitado. É gostoso, é bom ser autônomo.

Essa alternância na prática da autonomia por parte dos alunos é muito bem observada por Nicolaides e Fernandes (2002: 94) ao afirmarem que há muito que se “compreender sobre autonomia e, principalmente, vencer os obstáculos que nossos aprendizes enfrentam para desenvolvê-la”.

Acreditamos, entretanto, que a crença de Lia de que não há um local mais apropriado para se aprender a língua inglesa, mas, sim, que depende muito mais da autonomia do aprendiz, apresenta-se como um resultado diferente (e positivo!) ao que tem sido comumente detectado nas pesquisas de crenças sobre ensino/aprendizagem no tocante ao lugar “ideal” para se aprender inglês. Esse dado parece indicar que os alunos estão reconhecendo (ou tentando reconhecer) o papel indispensável que devem desempenhar em seu processo de aprendizagem. Alguns estudos já têm encontrado o mesmo resultado de nossa pesquisa. Na investigação conduzida por Borges, Lago e Oliveira (2009), por exemplo, para o participante do estudo, um aluno formando em Letras (inglês), independente do lugar em que se aprenda a língua inglesa, a autonomia por parte do aluno é um fator determinante para que se obtenha sucesso no aprendizado. Borges e Fraga (2010: 10) também observaram que a maioria de seus participantes, formandos em Letras (inglês), acredita que “bastam dedicação, disciplina e bons materiais de estudo para se obter um bom resultado com a aprendizagem”, em qualquer lugar.

3.3. Crenças sobre o curso de Letras (inglês)

1) O curso de Letras é maravilhoso: “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” (narrativa); 2) O aluno “espera aprender a falar inglês” (narrativa); 3) É preciso gostar de “leitura, de Literatura, não pode ter preguiça de ler” (entrevista); e 4) É necessário que a universidade estabeleça “pré-requisitos para ingressar no curso de Letras (inglês). Acho fundamental uma seleção mais rigorosa” (narrativa).

As crenças de Lia podem ser divididas em três subcategorias, a saber: 1) imagem do curso de Letras; 2) expectativas sobre o curso; e 3) pré-requisitos para ingresso em Letras.

Crenças relacionadas à baixa qualidade dos cursos de Letras são recorrentes em pesquisas que investigaram professores em formação. É o caso, por exemplo, de Silva (2005) e Borges e Fraga (2010), dentre outras.

Em pesquisa etnográfica, de cunho qualitativo-interpretativista, Silva (2005) investigou algumas crenças e aglomerado de crenças de futuros professores de língua estrangeira (inglês) em um curso de Letras de uma universidade pública do interior de São Paulo. Segundo o referido autor, a imagem que a maioria dos seus participantes tem do curso de Letras é a mesma de alunos de outros cursos, ou seja, "um curso fraco, não muito bem reconhecido, cujos alunos não foram capazes de ingressar num curso mais 'concorrido'" (SILVA, 2005: 120). É o que afirma Darlene, uma das participantes dessa pesquisa:

Os alunos de outros cursos dizem que o curso de Letras é "coxa", ou seja, fácil de ser encarado, fácil de se entrar, forma futuros pobres, porque forma professores". (SILVA, 2005: 119)

Cleber, outro participante, parece compartilhar da mesma crença: "os alunos, em sua maioria, veem no curso um acesso mais fácil ao ensino superior, [...] o que é, infelizmente verídico" (SILVA, 2005: 119).

Borges e Fraga (2010), por sua vez, em estudo relacionado a crenças sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa de formandos do curso de Letras português/inglês de uma universidade paranaense, relatam a (des)crença da participante I. C. 8 em relação ao curso de Letras: "eu acreditava que o curso aprofundaria os conteúdos já conhecidos e apresentaria novas abordagens, concepções e novos conteúdos e isso pouco ocorreu" (BORGES; FRAGA, 2010: 7).

Entretanto, outros participantes das pesquisas supracitadas □ Silva (2005) e Borges e Fraga (2010) □, assim como Lia, nossa participante, parecem discordar dos pontos de vista negativos em relação ao curso de Letras (inglês) acima citados. Dessa forma, para a participante Fabi, da pesquisa de Silva (2005: 120):

A imagem que tanto dos alunos que fazem o curso quanto a dos alunos de outros cursos é excelente. Sim, pois o curso é muito bom e tem um corpo docente de excelente qualidade.

Outra participante de Borges e Fraga (2010: 8), I. C. 2, ao afirmar que sua formação "foi além da formação da maioria", haja vista sua participação em vários cursos de extensão, possibilita-nos conjecturar que, para ela, o curso de Letras que frequentou tem qualidade. Nossa participante, por sua vez, parece acreditar também que o curso de Letras (inglês) é maravilhoso. Tal crença parece-nos ser reforçada pelo excerto a seguir:

A universidade foi importante dentro da minha participação em grupos de estudos como o centro de línguas e seminários feitos para as disciplinas da graduação. As leituras das aulas de literatura [inglesa] permitiram uma compreensão e melhor conhecimento da língua. (Narrativa)

Dessa forma, a participante parece creditar a qualidade do curso à variedade de opções que este oferece, tais como projetos de extensão, grupos de estudos e as aulas de Literatura Inglesa.

Embora nossa participante pareça possuir crenças bastante positivas em relação ao curso de Letras (inglês), o fato de outros participantes citados acreditarem no contrário, ou seja, que os cursos de Letras apresentem uma baixa qualidade, é, a nosso ver, algo bastante preocupante. Afinal, se o próprio estudante não acredita na qualidade do curso, dificilmente envidará os esforços necessários e exigidos para aprender aquilo que ali é ofertado, ou seja, a língua inglesa. E o resultado disso é a formação de professores despreparados para o mercado de trabalho, que continuarão a repetir, na sua sala de aula, as experiências que tiveram enquanto alunos, perpetuando, assim, um quadro de ineficácia no que se refere à qualidade do ensino de língua inglesa no país.

A segunda subcategoria a que fizemos referência diz respeito às expectativas de Lia em relação ao curso de Letras (inglês). O que as pesquisas em geral demonstram é que, via de regra, os alunos-professores chegam ao curso de Letras com grandes expectativas em relação ao curso, caso que se confirma em relação à nossa participante. Resultados parecidos também foram encontrados em Silva (2005) e Borges e Fraga (2010). O primeiro constatou que a maioria dos alunos espera dominar o idioma e terminar o curso fluente na língua-alvo. É o caso da participante Fabi (SILVA, 2005: 118):

[...] Quero aprender a língua e obter fluência [...] As expectativas de um aluno que começa o curso de Letras é obter um conhecimento mais profundo da língua portuguesa e língua.

A pesquisa de Borges e Fraga (2010) mostrou que seus participantes já tinham estudado, em média, dois anos e meio antes de ingressar no curso de Letras (inglês). Ainda assim, a expectativa deles em relação a esse curso era “ter [o] conhecimento aprimorado na língua inglesa” (BORGES; FRAGA, 2010: 7). Lia, nossa participante, parece possuir a

crença de que o curso de Letras capacita o aluno a “*aprender a falar inglês*” (*narrativa*).

Finalmente, no tocante à terceira subcategoria □ pré-requisitos para ingresso no curso de Letras □, nossa participante parece acreditar que uma seleção mais rigorosa, no que se refere ao conhecimento linguístico em inglês, faz-se necessária para ingresso do aluno no referido curso: “*acho fundamental uma seleção mais rigorosa*” (*narrativa*).

É interessante observar que Borges, Lago e Oliveira (2010b), em pesquisa com uma formanda do curso de Letras (inglês), chegaram a resultado parecido. Dessa forma, para a participante Kamilla, o pré-requisito para o aluno ingressar na Licenciatura em língua inglesa seria “*fazer um cursinho de inglês antes de entrar na Faculdade [de Letras (inglês)]*” (*narrativa*), pois, afinal, o curso “*é muito bom, mas muito puxado*” (*entrevista*) e ali “*não se ensina inglês [desde o básico], forma-se professor*” (*entrevista*).

Mais uma vez, entramos em contato com mais uma crença cujo resultado é bastante perigoso para o sucesso do acadêmico de Letras. Afinal, se o aluno ingressa no referido curso com a sensação de que está sempre aquém de seus colegas, de que falta algo em sua formação anterior que lhe possibilite ampliar seu conhecimento, então, dificilmente esse discente vai conseguir sucesso na aprendizagem da língua-alvo. Trata-se de uma profecia que se cumpre.

Considerações finais

Objetivamos neste estudo investigar algumas crenças de uma acadêmica formanda em Letras (inglês). A análise dos dados nos possibilitou algumas inferências. Primeiramente, suas crenças acerca do bom professor de língua inglesa demonstram consonância com a atual perspectiva na área de ensino de línguas, na qual: a) é papel do professor conhecer e ensinar tanto a língua quanto a cultura desta (AGRA; BURGEILE, 2010; BASSO, 2006; KRAMSCH, 2001; SILVA, 2001; TOSTA, 2004); e b) o docente deve estar sempre em formação contínua (ALMEIDA FILHO, 1999; CELANI, 2001; GARBUIO, 2005; MATEUS, 2002).

Em segundo lugar, pudemos perceber que a crença de Lia a respeito do lugar “ideal” para se aprender inglês indica concordância com uma nova descoberta no campo de aprendizagem de línguas: a questão da autonomia do aprendiz ao longo de seu processo de aprendizado (MIRANDA, 2005; NICOLAIDES; FERNANDES, 2002). Como vimos, para nossa participante, não existe um local mais apropriado para que a

aprendizagem se realize com sucesso, mas, sim, que depende muito mais da autonomia do aluno.

Por fim, as crenças de Lia sobre o curso de Letras (inglês) revelam que a participante: a) parece possuir crenças positivas em relação a ele, como, por exemplo, achá-lo "*maravilhoso*". Resultado contrário ao que tem sido recorrente em estudos que investigaram crenças de acadêmicos de Letras sobre o curso, nos quais os participantes acreditam que se trata de um curso fácil e que possibilita um acesso sem muito esforço ao ensino superior (SILVA, 2005); b) apresenta altas expectativas em relação a seu curso superior, ansiando, dentre outras coisas, "*aprender a falar inglês*"; e c) entende que seja necessária a aplicação de um método de seleção, referente ao conhecimento de língua estrangeira, mais rigoroso para quem deseja estudar Letras (inglês), pois, segundo Lia, "*para que ingresse na habilitação em inglês é bom que [o aluno] tenha um alicerce bem feito sobre a língua inglesa*".

Como se pode observar, as crenças levantadas neste estudo nos fazem ponderar sobre dois aspectos importantíssimos, a nosso ver, a respeito do processo de ensino/aprendizagem de línguas. Primeiramente, a relevância de alunos/professores se tornarem conscientes de suas próprias crenças, já que elas influenciam suas tomadas de decisão 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 sala de aula.

Referências

AGRA, K. L. O.; BURGEILE, O. A necessária integração da língua e da cultura no ensino da língua estrangeira. *Signum*, v. 13(2): 15-29, 2010.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O Professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2002.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) □ Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.

_____. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 157-177.

Borges, Tatiana Diello; Neuda Alves do Lago & Vitalino Garcia Oliveira. O bom professor de Inglês é fluente na fala e na escrita, e tem conhecimentos gerais da cultura estrangeira: Crenças de uma formanda do curso de letras. *Revista Intercâmbio*, v. XXIV: 42-64, 2011. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estudo da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1(1): 71-92, 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. *Linguagem & Ensino*, v. 7(1): 123-156, 2004.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-42.

BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 65-85.

BELAM, P. V. *A interação entre as culturas de avaliar de uma professora de língua estrangeira (inglês) e de seus alunos do curso de Letras no contexto de uma universidade particular*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) □ Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Unesp, São José do Rio Preto, 2004.

BERNAT, E. Assessing EAP learners' beliefs about language learning in the Australian context. *The Asian EFL Journal Quarterly*, v. 8(2): 202-227, 2006.

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

BORGES, S. S.; FRAGA, L. Crenças de formandos de Letras sobre ensino-aprendizagem de inglês. In: I COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS; IV COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 2010, Maringá. *Anais...* Maringá: [s.n], 2010. p. 1-12.

BORGES, T. D. *Crenças de duas professoras de inglês em pré-serviço a respeito de falantes de língua inglesa e de suas respectivas culturas*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) □ Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BORGES, T. D.; LAGO, N. A.; OLIVEIRA, V. G. Um aluno formando de Letras (inglês): quais são suas crenças acerca do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa? *Revista Intercâmbio*, v. 19: 125-150, 2009.

_____. Por trás da aprendizagem: em que acredita o(a) aluno(a) ingressante de Licenciatura em língua estrangeira? In: VII SEMINÁRIO

Borges, Tatiana Diello; Neuda Alves do Lago & Vitalino Garcia Oliveira. O bom professor de Inglês é fluente na fala e na escrita, e tem conhecimentos gerais da cultura estrangeira: Crenças de uma formanda do curso de letras. *Revista Intercâmbio*, v. XXIV: 42-64, 2011. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x.

DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: [s.n], 2010a. p. 281-293.

_____. Aprender inglês é maravilhoso, apesar das dificuldades: revelando as crenças sobre ensino/aprendizagem de uma aluna formanda em Letras (inglês). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA; VII SEMANA DE LETRAS, 2010, Jataí. *Anais...* Jataí: [s.n], 2010b. p. 1-11.

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

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 21-40.

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

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 2000.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. Pesquisas em linguagem: o que elas revelam sobre um projeto de educação continuada. In: TELLES, J. A. (Org.). *Formação inicial e continuada de professores de línguas*. Campinas: Pontes, 2009. p. 67-81.

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

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, v. 32(3): 397-417, 1998.

GARBUIO, L. M. *Revelação e origens de crenças da competência implícita de professores de língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) □ Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

GRATÃO, I. B.; SILVA, M. P. O que é aprender inglês: crenças de alunos concluintes de um curso de Letras. *Revista Intercâmbio*, v. 15: 1-10, 2006.

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

_____. *Understanding language teaching: reasoning in action*. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

Borges, Tatiana Diello; Neuda Alves do Lago & Vitalino Garcia Oliveira. O bom professor de Inglês é fluente na fala e na escrita, e tem conhecimentos gerais da cultura estrangeira: Crenças de uma formanda do curso de letras. *Revista Intercâmbio*, v. XXIV: 42-64, 2011. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

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

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman, 1991.

LARSEN-FREEMAN, D. Expanding the roles of learners and teachers in learner-centered instruction. In: RE-NANDYA, W. A.; JACOBS, G. M. (Org.). *Learners and language learning*. Singapore: Seameo Regional Language Centre, 1998. p. 207-226.

MARQUES, A. L. S. P. *O papel da percepção consciente de conectivos concessivos na produção escrita e na reformulação da interlíngua*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) □ Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

MARQUES, E. A. *Crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (espanhol) em um curso de Licenciatura*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) □ Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Unesp, São José do Rio Preto, 2001.

MASTRELLA, M. R. *A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) □ Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

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

MATEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. UEL, 2002. p. 3-14.

MIRANDA, M. M. F. Crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada à Língua Inglesa) □ Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

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

MULIK, K. B. Crenças de professores em formação sobre o ensino/aprendizado de língua estrangeira. In: VIII CONGRESSO

Borges, Tatiana Diello; Neuda Alves do Lago & Vitalino Garcia Oliveira. O bom professor de Inglês é fluente na fala e na escrita, e tem conhecimentos gerais da cultura estrangeira: Crenças de uma formanda do curso de letras. *Revista Intercâmbio*, v. XXIV: 42-64, 2011. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x.

NACIONAL DE EDUCAÇÃO; III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS, 2008, Curitiba. *Anais...* Curitiba, 2008. p. 1-14.

MURPHEY, T. (Ed.). *Forty language hungry students' language learning histories*. Nagoya: South Mountain Press, 1997.

NICOLAIDES, C.; FERNANDES, V. Crenças e atitudes que marcam o desenvolvimento da autonomia no aprendizado de língua estrangeira. *The ESpecialist*, v. 23(1): 75-99, 2002.

OLIVEIRA, C. P. O papel dos estudos sobre crenças na formação do professor de LE. *Signo*, v. 35(n. esp.): 242-262, 2010.

OLIVEIRA, V. G.; BORGES, T. D.; LAGO, N. A. Crenças sobre o ensino/aprendizagem de inglês: desvendando o que alunos ingressantes de Letras (inglês) acreditam. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI, 2009, Cedral. *Anais...* Cedral: [s.n], 2009.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. *Linguagem & Ensino*, v. 9(1): 77-127, 2006.

PAJARES, F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62(3): 307-332, 1992.

PAULA FERNANDES, A. E.; BORGES, T. D. Uma visão discente sobre os fatores causadores de ineficiência da disciplina língua inglesa no ensino fundamental público e privado em Minas Gerais aponta, entre outros, a necessidade de maior ética interdisciplinar. *Travessias*, v. 3(3): 1-14, 2008.

SAMIA, M. Saberes, sabores e dissabores dos professores em tempos de mudança. 2010. Disponível em: <<http://www.avante.org.br/artigo1.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2011.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) □ Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino*, v. 10(1): 235-271, 2007.

SILVA, K. A.; ROCHA, C. H. Crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada. In: ABRAHÃO, M. H. V; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Org.). In: I CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2007, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: [s.n], 2007. p. 1018-1047.

Borges, Tatiana Diello; Neuda Alves do Lago & Vitalino Garcia Oliveira. O bom professor de Inglês é fluente na fala e na escrita, e tem conhecimentos gerais da cultura estrangeira: Crenças de uma formanda do curso de letras. *Revista Intercâmbio*, v. XXIV: 42-64, 2011. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x.

SILVA, L. O. *Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) □ Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

STAKE, R. Case studies. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 2000. p. 435-454.

TOSTA, A. L. A. Além de textos e contextos: língua estrangeira, poesia e consciência cultural crítica. In: MOTA, K.; SCHEYRL, D. (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 73-104.

TRAJANO, I. S. N. *Crenças espontâneas do aprender LE (inglês): a perspectiva do alunado*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) □ Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.