

Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas¹

(Beliefs on language learning, Applied Linguistics,
and language teaching)

Ana Maria Ferreira BARCELOS
Universidade Federal de Viçosa

ABSTRACT: The aim of this paper is to reflect upon the concept of beliefs about language learning in the field of applied linguistics. In order to do that, I present a brief overview of how this concept has been defined and researched lately in Brazil and abroad. I conclude with implications for the teaching and learning of foreign languages and for further research on beliefs about language learning.

RESUMO: O objetivo deste artigo é fazer uma reflexão a respeito do conceito de crenças sobre aprendizagem de línguas dentro da lingüística aplicada. Para isso, dentro de um breve histórico, teço considerações sobre como esse

¹ Este artigo é uma versão atualizada da conferência “Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas estrangeiras”, proferida no VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, em Belo Horizonte, MG, em 11/10/2001.

CRENÇAS SOBRE APRENDIZAGEM

conceito tem sido definido e pesquisado, recentemente, no Brasil e no exterior. Concluo com implicações para o ensino e aprendizagem de línguas e com sugestões para pesquisas futuras a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas.

KEYWORDS: beliefs about language learning; language teaching; language learning

PALAVRAS-CHAVE: crenças sobre aprendizagem de línguas; ensino de línguas; aprendizagem de línguas

INTRODUÇÃO

As crenças sobre aprendizagem de línguas vêm sendo objeto de inúmeras investigações, tanto no exterior quanto no Brasil. Pode-se dizer que o início dessa pesquisa se deu em meados dos anos 80, no exterior, e em meados dos anos 90, no Brasil. Observando-se os anais do Congresso da ALAB (Associação de Lingüística Aplicada do Brasil) de 1995, não se encontra nenhuma referência a estudos a respeito de crenças. Já no congresso da ALAB de 1997, havia pelo menos quatro trabalhos a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas. Além disso, desde 1995, o número de dissertações e teses a esse respeito têm crescido bastante (cf. Barcelos, 1995; Félix, 1999; Gimenez, 1994; Silva, 2000; Silva, 2001). Isso mostra, mais uma vez, a importância desse conceito no Brasil e o crescente interesse por ele. É importante frisar que na conferência da Associação Internacional de Lingüística Aplicada, em 1999, pela primeira vez, houve um simpósio sobre crenças de aprendizagem de línguas e, mais tarde, no

mesmo ano, foi publicado um volume do periódico *System*, dedicado a crenças sobre aprendizagem de línguas.

Neste artigo, o objetivo é refletir a respeito do conceito de crenças sobre aprendizagem de línguas, situando esse conceito em Lingüística Aplicada (LA), fazendo conexões entre diferentes momentos dentro da LA, principalmente na área de ensino/aprendizagem de línguas. Primeiramente, apresento um breve apanhado histórico de como o conceito de crenças surgiu e de como ele vem sendo definido e investigado desde a década de 80. Em seguida, comento as implicações dessas investigações para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, concluindo com questionamentos e sugestões para estudos futuros. O foco são as pesquisas sobre crenças *dos alunos*, embora uma ou outra pesquisa sobre crenças de professores seja citada.²

BREVE HISTÓRICO

Nesta seção, apresento um breve histórico de como o conceito de crenças surgiu, situando-o dentro da LA e ao longo do desenvolvimento de diferentes paradigmas de ensino de línguas, com base na análise de Larsen-Freeman (1998).

Crenças têm sido descritas como um conceito complexo e confuso (Pajares, 1992), e como a pedra sobre a qual nós nos apoiamos (Johnson, 1999). Breen (1985) afirma que “nenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as suas expectativas, valores e crenças” (p.

² Para uma revisão sobre trabalhos a respeito de crenças de professores, ver Gimenez (1994).

CRENÇAS SOBRE APRENDIZAGEM

136). Essa é uma das principais razões para discutirmos e investigarmos as crenças.

O interesse por crenças surgiu de uma mudança dentro da LA – mudança de uma visão de línguas com o enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo. Nesse processo, o aprendiz ocupa um lugar especial. De acordo com Larsen-Freeman (1998), “nós passamos a perceber o aprendiz como pessoas completas com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas” (p.207). Para Larsen-Freeman (1998, p. 208-209), as mudanças nos paradigmas de ensino de línguas, ao longo dos anos, trouxeram também diferentes visões dos aprendizes. Assim, a cada movimento de ensino de línguas correspondia-se uma visão do aprendiz:

- Mímico (anos 50): os aprendizes imitavam o comportamento linguístico do professor, em um processo de formação de hábito;
- Cognitivos (anos 60): a faculdade mental dos aprendizes não era mais ignorada e eles deveriam descobrir as regras da língua;
- Afetivos e sociais (anos 70): o trabalho de Gardner & Lambert (1972) a respeito de atitudes e motivação contribuiu para essa visão;
- Aprendiz estratégico (anos 80): passou-se a reconhecer que o aprendiz tem diferentes estilos de aprendizagem e estratégias, e que se engaja na aprendizagem autônoma;
- Político (anos 90): o aprendiz passa a ser visto como possuidor de uma dimensão política. A linguagem passa a ser concebida como instrumento de poder. Também se percebe a influência da pe-

dagogia crítica de Paulo Freire, em teorias de ensino de línguas.

Nesse breve esboço, pode-se notar que o interesse por crenças começava a despontar nos anos 70, embora, não com esse nome. Hosenfeld, em seu artigo de 1978, usou o termo “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos”, reconhecendo assim, a importância desse conhecimento tácito dos alunos, mesmo sem denominá-lo de crenças.

Essa preocupação, que continua ainda hoje, em desvendar o mundo do aprendiz, isto é, seus anseios, preocupações, necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem, estratégias e, obviamente, suas crenças ou seu conhecimento sobre o processo de aprender línguas, tornou-se mais patente com a abordagem comunicativa. Dentro dessa abordagem, houve uma preocupação maior em entender toda essa bagagem que o aprendiz traz para a sala de aula e para a experiência de aprender línguas. Assim, o artigo seminal de Breen & Candlin (1980) já destacava a importância da visão do aluno sobre a natureza da linguagem, aprendizagem de língua estrangeira, e a relação desses fatores com sua experiência de educação e com a forma de sua reação a essa experiência.

Em 1985, o termo *crenças sobre aprendizagem de línguas* aparece, pela primeira vez, em LA, e um instrumento (o BALLI – Beliefs About Language Learning Inventory) para se levantar as crenças de alunos e professores de maneira sistemática foi elaborado por Horwitz (1985). O conceito de crenças ganhou ainda mais proeminência do movimento de autonomia na aprendizagem e de estratégias de aprendizagem (ou *learner training*), em

CRENÇAS SOBRE APRENDIZAGEM

meados dos anos 80, com os artigos de Wenden (1986, 1987).

No Brasil, foi somente na década de 90 que o conceito de crenças ganhou força, com os seguintes marcos teóricos:

- Leffa (1991) com sua pesquisa que investigou as concepções de alunos prestes a iniciar a 5ª série;
- Almeida Filho (1993) que definiu *cultura de aprender* como “maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno, e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita”(p. 13);
- Barcelos (1995) que utilizou o conceito de *cultura de aprender* para investigar as crenças de alunos formandos de Letras.

A trajetória do conceito de crenças em LA fica ainda mais completa, quando esse conceito começa a fazer parte de modelos teóricos, de diagramas explicativos do processo ensino/aprendizagem. No Brasil, Almeida Filho (1993) coloca as crenças, ou a cultura ou abordagem de aprender, como uma das forças operantes no modelo de operação global do ensino de línguas capaz de influenciar todo o processo de aprendizagem de LE. No exterior, Ellis (1994) coloca crenças sobre aprendizagem como uma das diferenças individuais passíveis de influenciar todo o processo de aprendizagem.

CONCEITO DE CRENÇAS

O conceito de crenças não é específico da LA. É um conceito antigo em outras disciplinas como antropologia, sociologia, psicologia e educação, e principalmente da filosofia, que se preocupa em compreender o significado do que é falso ou verdadeiro. Assim, dois famosos filósofos americanos, Charles S. Peirce e John Dewey, já tentavam definir crenças.

Charles S. Peirce (1877/1958), filósofo americano, definiu crenças como “idéias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar” (p. 91). É interessante notar que o prefixo *folk* usado por Peirce é incorporado a conceitos recentes como, por exemplo, *folklinguistic theories* (Miller & Ginsberg, 1995) e *folklinguistics* (Preston, 1991).

A definição de crença de John Dewey (1933) mostra sua natureza dinâmica e sua inter-relação com o conhecimento:

“[Crenças] cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro” (Dewey, 1933, p. 6, tradução de Silva, 2000, p. 20).

Não existe, em LA, uma definição única para esse conceito. Existem vários termos e definições, e essa é uma das razões que torna esse um conceito difícil de se investigar. A Tabela 1 mostra apenas alguns dos vários termos e definições já usados para se referir às crenças sobre aprendizagem de línguas. Essa profusão de termos mostra, mais uma vez, a importância do conceito.

CRENÇAS SOBRE APRENDIZAGEM

Tabela 1 – Diferentes Termos e Definições para Crenças sobre Aprendizagem de Línguas

Termos	Definições
Representações dos aprendizes (Holec, 1987)	“Suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino” (p.152).
Filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes (Abraham & Vann, 1987)	“Crenças sobre como a linguagem opera, e conseqüentemente, como ela é aprendida” (p. 95).
Conhecimento metacognitivo (Wenden, 1986a)	“Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas...” (p. 163)
Crenças (Wenden, 1986)	“Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem.” (p. 5)
Crenças culturais (Gardner, 1988)	“Expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua” (p. 110).
Representações (Riley, 1989, 1994)	“Idéias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e

	inteligência, linguagem e aprendizagem e assim por diante” (1994, p. 8).
Teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem (Miller & Ginsberg, 1995)	“Idéias que alunos têm sobre língua e aprendizagem de línguas” (p. 294).
Cultura de aprender línguas (Barcelos, 1995)	“Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio – econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes” (p. 40).
Cultura de aprender (Cortazzi & Jin, 1996)	“Os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem; o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos ‘normais’ e ‘bons’ de aprendizagem, onde tais crenças têm origem cultural” (p. 230).
Cultura de aprendizagem (Riley,	“Um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia direta-

CRENÇAS SOBRE APRENDIZAGEM

1997)	mente o comportamento de aprendizagem dos alunos” (p.122).
Benson & Lor (1999)	Concepções: “referem-se ao que o aprendiz acredita que <i>são</i> os objetos e processos de aprendizagem”; Crenças “referem-se ao que o aprendiz acredita ser verdadeiro sobre esses objetos e processos, dada uma certa concepção do que eles são” (p. 464).

Olhando para esses diferentes termos, é possível fazer duas observações mais gerais. Em primeiro lugar, todas as definições enfatizam que as crenças se referem à natureza da linguagem e ao ensino/aprendizagem de línguas. Em outras palavras, parece haver um consenso que crenças *sobre aprendizagem de línguas*, obviamente, são crenças a respeito do que é linguagem, do que é aprendizagem de línguas e sobre aspectos pertinentes à linguagem e à aprendizagem, ou toda tarefa de aprender, como Gardner (1988) colocou. Em segundo lugar, as outras definições enfatizam mais o aspecto cultural e a natureza social de crenças, colocando-as como ferramentas que ajudam os alunos a interpretar suas experiências. Assim, as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca (cf. definições de Barcelos, 1995, Miller & Ginsberg, 1995; Riley, 1997).

A existência desses diferentes termos sugere diferentes agendas e maneiras de investigar as crenças. Essas diferentes maneiras dão origens a, basicamente, três momentos de investigação das crenças – como elas começa-

ram sendo investigadas e como são investigadas hoje. A fase que vivemos parece ser de transição, talvez, até, de mudança de paradigma de como pesquisar crenças – uma nova maneira de definir, perceber, e investigar crenças.³

DIFERENTES MOMENTOS DA INVESTIGAÇÃO DE CRENÇAS SOBRE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Correndo o risco de simplificar, sem querer perder, entretanto, a visão do todo, nas seções seguintes, apresento um panorama histórico do que tem sido a pesquisa a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas em LA desde a década de 80.

Primeiro momento

Em um primeiro momento, que se inicia com os estudos de Horwitz (1985), as crenças começaram a ser investigadas através de questionários fechados, do tipo *Likert-scale*, em sua maioria. Nesse primeiro momento, podemos notar os seguintes aspectos que caracterizam a investigação de crenças:

1. Afirmações abstratas sobre crenças. Como exemplo, é comum ouvir as seguintes frases em questionários fechados para se investigar crenças: “as pessoas em meu país acreditam que é importante falar inglês”; “mulheres são melhores do que os homens na aprendizagem

³ Em um artigo anterior (Barcelos, 2001), discuto três abordagens de investigação das crenças: as abordagens normativa, metacognitiva e contextual, de acordo com as definições de crenças e metodologia de investigação adotadas. Este artigo, embora baseado naquele, enfatiza mais o aspecto histórico de evolução das maneiras de se investigar crenças dentro de um paradigma maior em lingüística aplicada.

CRENÇAS SOBRE APRENDIZAGEM

- de línguas”. É importante perguntar, entretanto: (a) quem está fazendo a afirmação, para quem, e porquê?; e (b) qual a importância dessas crenças para os alunos?
2. Caracterização do aprendiz como inadequado em aprender, cujas crenças são descritas, na maioria das vezes, como “errôneas”. Mesmo quando não há essa afirmação explícita, existe um pressuposto implícito de que as crenças dos alunos são errôneas, conforme levantado por Riley (1997) e Preston (1991). As crenças dos alunos são comparadas às de especialistas, como vemos neste exemplo de Horwitz (1987, p. 119): “...essas crenças têm graus variados de validade e origens diferentes, frequentemente divergindo radicalmente das opiniões atuais de pesquisadores”. Apesar do foco ser as perspectivas dos aprendizes, os mesmos são criticados por possuírem determinadas crenças. Temos, assim, o fenômeno de transformar o aprendiz em um outro (*otherizing the learner*). O aprendiz é “falado” através das afirmações dos questionários. Da maneira como foram investigadas e, de certa forma, ainda são, neste primeiro momento, as crenças são consideradas errôneas e isso não é o adequado, porque, dentre outras coisas, muitas dessas crenças estão na literatura em LA ou fazem parte de uma “memória discursiva” sobre ensino de línguas (Grigoletto, 2000; 2001). Como Preston (1991) e Block (1997) colocaram, é fácil criticá-las e esquecer que elas não são totalmente estranhas; são produtos do raciocínio humano. Nesse primeiro momento, temos o aluno de um lado e suas crenças de outro, pois é isso que esse tipo de investigação faz – distancia o aprendiz (ideal) do aluno (real) porque investiga suas crenças de maneira abstra-

ta. O foco passa a ser *o que os alunos precisam saber*, ao invés de *o que eles sabem*.

3. Predição, ou explicações de causa e efeito, ignorando-se o contexto. Pesquisadores acreditam que “crenças errôneas sobre aprendizagem de línguas podem levar a estratégias de aprender menos afetivas” (Horwitz, 1987, p. 126). Entretanto, a relação entre crenças e ações não é tão simples assim. Lidamos com seres humanos que são complexos por natureza. Ações e crenças são constituídas de maneira dinâmica e interativa, como explicarei mais adiante.

Em resumo, a pesquisa das crenças, neste primeiro momento, ignora a perspectiva do aluno. Os estudos, em sua maioria, se utilizam somente de questionários, principalmente os do tipo *Likert- Scale*, o que é prejudicial, pois conforme crítica feita por Hosenfeld (1999, p.18), os questionários “levam os alunos a enxergarem crenças como isoladas umas das outras, e lhes dá apenas uma visão parcial das crenças, ao invés de uma visão holística, caracterizando apenas algumas crenças sobre aprendizagem de línguas”.

Segundo momento

Em um segundo momento, a pesquisa sobre crenças se aproximou mais e mais do ensino autônomo e do treinamento de aprendizes. O conhecimento metacognitivo, como é chamado por Wenden (1986, 1987), é definido como estável, declarável, abstrato, falível e situado dentro da mente dos aprendizes. Ele é dividido em conhecimento (a) sobre aprendizagem humana, i.e., como fatores cognitivos e afetivos que podem facilitar ou inibir a aprendiza-

CRENÇAS SOBRE APRENDIZAGEM

gem humana; (b) sobre a tarefa de aprender; e (c) conhecimento estratégico, ou seja, o conhecimento sobre a utilidade das estratégias. Se pudéssemos ilustrar, veríamos crenças dentro da mente dos aprendizes, como parte da memória e da cognição.

Nesse segundo momento, fica muito mais patente a aproximação da pesquisa de crenças com a pesquisa sobre estratégias de aprendizagem. Há uma sugestão implícita de que crenças errôneas levam a estratégias também ineficazes e vice-versa. Há também uma preocupação em classificar essas crenças, em encaixar as crenças dentro de um modelo definido *a priori* sobre o tipo de conhecimento a que as crenças dos alunos se referem.

De maneira semelhante à crítica feita por Benson e Voller (1997) ao treinamento dos aprendizes, nesse caso, o aprendiz também é construído ideologicamente, moldado através de uma sugestão implícita de que eles deveriam adotar crenças mais “saudáveis”, mais produtivas. Assim, também a descrição de crenças, semelhante à crítica feita por Woods (1997) aos estudos de estratégias, refere-se “a classificação de crenças”, “tipos de crenças” e não necessariamente ao que os alunos realmente acreditam. Em outras palavras, as crenças são removidas do contexto onde elas ocorrem (Benson & Lor, 1999; Barcelos, 2000).

Percebe-se, assim, uma preocupação nesses estudos com uma noção prescritiva de crenças, de quais são erradas e quais são corretas e quais constituem-se em obstáculos à autonomia. Entretanto, se definirmos autonomia de acordo com Pennycook (1997, p. 39), como “esforço de se tornar autor do próprio mundo, de ser capaz de criar nossos próprios significados, de perseguir alternativas culturais dentre as políticas culturais de nossa vida diária”, as crenças não são obstáculos, mas as maneiras únicas que os

alunos têm de mostrar que são seres que pensam e que interagem com seu ambiente.

Terceiro momento

Esse terceiro momento caracteriza-se por uma maior pluralidade de metodologia e de percepções diferentes sobre como fazer pesquisa a respeito de crenças. Um dos primeiros aspectos que começa a ser realmente investigado é o contexto. Os estudos anteriores eram incompletos porque investigavam somente afirmações e não as aliava com ações, através da observação de comportamento. Pesquisas mais recentes já incorporam fatores como contexto, identidade, metáforas e o uso de diferentes teorias sócio-históricas culturais. A seguir, discuto mais detalhadamente cada um desses aspectos.

Contexto

No final dos anos 90, estudos a respeito das crenças sobre aprendizagem começam a enfatizar o papel do contexto (Barcelos 2000; Benson & Lor, 1999; Nunan, 2000; White, 1999). Contexto, neste caso, não se refere a um conceito estático, um recipiente para interação social, mas a um conceito dinâmico, constituído socialmente, e sustentado interativamente” (Goodwin & Duranti, 1992, p. 5-6).

Se pudéssemos ilustrar esse momento, teríamos o desenho de uma rede intrincada de relações e inter-relações das crenças, cada uma delas representando uma crença interligada com vários outros fios do contexto, em momentos específicos. As “crenças são parte das nossas experiências e estão inter-relacionadas com o meio em que vivemos” (Barcelos, 2000, p. 59).

CRENÇAS SOBRE APRENDIZAGEM

De acordo com Nunan (2000), em seu estudo com estórias dos aprendizes:

“[as] atitudes [dos alunos], crenças sobre, e abordagens em relação à aprendizagem de línguas representam momentos específicos em suas vidas como aprendizes e essas [crenças, atitudes e abordagens] foram contextualizadas dentro de interpretações de experiências de aprender línguas específicas em contextos educacionais e sociais específicos. Sem conhecer o contexto, fica difícil dar significado mais profundo a outras estórias” (p. 8).⁴

Assim, neste terceiro momento, crenças passam a ser vistas e, mais do que nunca, reconhecidas como condicionadas situacionalmente (Sakui & Gaies, 1999) e relacionais em resposta ao contexto (Benson & Lor, 1999). É comum ouvirmos que alunos acreditam que o professor é responsável pela sua aprendizagem. Entretanto, para termos uma compreensão melhor dessa crença seria necessário entender o contexto onde ela está inserida. Como Breen (1998) afirmou,

“através do controle das práticas discursivas das aulas, através do uso de perguntas, explicações, instruções de procedimento, e crucialmente, de sua avaliação da linguagem produzida pelos alunos imediatamente após sua articulação, os professores constróem os alunos primariamente como participantes responsivos e passivos no discurso de sala de aula” (p. 124).

Sem o entendimento desse contexto, é estranho julgar os alunos como inadequados em aprender. Eles podem estar simplesmente expressando o que realmente acontece em sala de aula.

⁴ Todas as citações deste texto, originalmente em inglês, foram traduzidas por mim.

O estudo de White (1999), que investigou crenças dos alunos em relação à autonomia, é um exemplo de trabalho que levou em consideração o contexto dos alunos. Ela estava interessada em saber como os aprendizes “experienciavam, interpretavam e representavam suas experiências de um ambiente de aprendizagem fora de sala de aula” e em descobrir os tipos de crenças que eles desenvolvem em relação à aprendizagem autônoma” (p 3). Para isso, ela usou fenomenografia, que tem como objetivo revelar como o aluno experiencia, interpreta e apreende aprendizagem autônoma. A autora mostra uma visão diferente de autonomia, que se baseia nas crenças do aprendiz, sem, entretanto, mostrá-las como inadequadas. Para White (1999):

“... a aprendizagem autônoma não é sobre as características ou comportamento do aluno, nem sobre um conjunto específico de materiais. Mais exatamente, é referente aos processos que os aprendizes estabelecem para si mesmos para se engajar com a língua alvo e para continuar a desenvolver suas habilidades na língua alvo” (p. 10).

White ecoa estudos anteriores como Kalaja (1995), Woods (1996) e Hosenfeld (1999), quando enfatiza que as crenças são dinâmicas e emergentes. De acordo com White,

“os alunos revisaram e modificaram suas expectativas específicas sobre ensino autônomo à medida que foram ganhando experiência no novo contexto. Esse ajuste é ancorado na afirmação que crenças ajudam os indivíduos a entender e se adaptar às circunstâncias” (White, 1999, p. 18).

Os estudos que mostram a importância do contexto utilizam-se de várias ferramentas para coletar os dados,

CRENÇAS SOBRE APRENDIZAGEM

tais como diários (Nunan, 2000; Benson & Lor, 1999) e diferentes métodos, como etnografia (Barcelos, 2000) e fenomenografia (White, 1999).

Identidade

De acordo com Lave e Wenger (1991), aprendizagem e identidade são inseparáveis. A aprendizagem envolve construção de identidade, e eu diria de crenças também, já que somos aquilo em que acreditamos. Alguns estudos mostram a relação entre crenças e identidade (Barcelos, 2000), refletindo uma tendência de estudos pós-estruturalistas que têm como foco a compreensão da relação entre identidade, investimento⁵ e aprendizagem de línguas (Norton, 2001).

Discurso

Kalaja (1995, 2000) propôs uma abordagem discursiva de crenças sobre aprendizagem. Os pressupostos dessa abordagem são que (a) o uso da língua é social e orientado para a ação; (b) a linguagem cria realidade; e (c) o conhecimento científico e concepções leigas são construções sociais do mundo. Crenças são construídas no discurso.

No Brasil, atualmente, os estudos de Grigoletto (2000, 2001) mostram uma alternativa, um caminho que se

⁵ Tradução do termo *investment*, utilizado por Norton (2001), para se referir à “relação construída social e historicamente pelos aprendizes com a língua alvo e seu desejo, freqüentemente, ambivalente de aprender e praticar essa língua” (p. 165-166). De acordo com Norton, “um investimento na língua-alvo é também um investimento na identidade do aprendiz” (p. 166).

alinha com o que Kalaja propõe. É preciso esclarecer, entretanto, que Grigoletto não utiliza o termo *crenças*. Mesmo assim, acredito que seu trabalho trata das concepções dos aprendizes sobre aprendizagem, e traz repercussões sobre como falamos de crenças e como as investigamos.

Grigoletto (2000) discute as representações do discurso dos alunos de escola pública sobre o que é aprender LE e o que é saber bem inglês. Ela as analisa em termos de predicação e encontra três predicações dos alunos sobre o que é saber bem inglês: saber bem inglês é saber bem a matéria escolar, é utilizar a língua de maneira eficaz na comunicação, e ter o domínio completo e perfeito sobre a língua. Os participantes do estudo de Barcelos (1995) também acreditavam que deveriam ter o domínio completo sobre a língua. Grigoletto (2000) analisa essas crenças como parte de um discurso pedagógico e de um discurso sobre metodologias modernas de aprendizado de LE (2ª predicação). Ambos refletem memórias discursivas diversas que perpassam a sala de aula. Grigoletto também ecoa afirmações feitas em estudos anteriores (Barcelos, 1995; Carvalho, 2000; Silva, 2001) a respeito da crença sobre o país da língua alvo como o lugar ideal de se aprender línguas. Grigoletto mostra que seus participantes acreditam que só se adquire sotaque e fluência estudando inglês no exterior, enquanto, no Brasil, acredita-se ser possível aprender inglês apenas nos cursos livres de línguas e não na escola pública. Essas são crenças comuns do contexto brasileiro, averiguadas por pelo menos três trabalhos, com metodologias, objetivos, e referenciais teóricos diferentes: Barcelos, 1995, Carvalho, 2000, e Silva, (2001).

CRENÇAS SOBRE APRENDIZAGEM

Metáforas

Ellis (1999) analisa as metáforas sobre aprendizagem de línguas dos diários de seis alunos. Alguns participantes de seu estudo, por exemplo, possuíam metáforas da aprendizagem como uma jornada (eles analisavam seu progresso, seus companheiros de jornada, a rapidez ou não das jornadas). Autores como Swales (1994) e Block (1990, 1992) também utilizaram metáforas para investigar as crenças dos alunos. Oxford et al. (1998) utilizaram as metáforas das narrativas de professores e alunos para investigar suas concepções sobre o papel do professor. Embora os trabalhos de Block e Oxford et al. não utilizem a palavra *crenças*, há que se ressaltar que esses autores representam uma tendência recente de se utilizar metáforas para entender melhor o pensamento dos alunos ou professores. E, como Dewey (1938) afirmou, crenças fazem parte do pensamento. A análise metafórica de Ellis (1999) revelou três aspectos sobre as crenças dos aprendizes. Em geral, os aprendizes viam a aprendizagem de línguas como: (a) uma experiência dolorosa que envolve vários tipos de sofrimento; (b) um esforço em longo prazo para superar os problemas encontrados (metáforas de jornada, de luta e de trabalho atestam isso); e (c) uma tarefa que exigia uma considerável atividade intelectual da parte deles, algo que eles não somente “pegariam” mas algo que exigia uma atenção consciente” (p. 19). Essas são crenças que não aparecem nem no primeiro nem no segundo momento de investigação das crenças.

Outros teóricos

O momento atual de pesquisa de crenças presencia o surgimento de estudos que adotam perspectivas de diferentes teóricos para análise de crenças, como, por exemplo, Vygotsky (Alanen, 2000), Bakhtin (Dufva, 2000), e Dewey (Barcelos, 2000). Esses estudos sugerem que crenças são contextuais e que para pesquisá-las elas devem ser inferidas, levando-se em conta não somente as afirmações, mas as intenções e as ações, e também a relação entre crenças, discurso e ação, como Pajares (1992) já havia sugerido.

Nas palavras de Benson & Lor,

“... o valor da pesquisa sobre crenças dos aprendizes pode estar não tanto em endender os atributos facilitadores ou não das crenças, mas na compreensão das maneiras através das quais os aprendizes usam suas crenças” (Benson & Lor, 1999, p. 470).

Em outras palavras, o valor está em entender as crenças como recursos de que os alunos lançam mão para dar sentido e lidar com contextos específicos de aprendizagem.

IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO
E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Nesta breve análise dos diferentes momentos de investigação das crenças e do desenvolvimento desse conceito, pode-se perceber uma relação maior das crenças com a cultura da sala de aula e com o contexto, embora ainda precisemos de mais estudos que relacionem crenças com um contexto social maior. Conforme discutido anterior-

CRENÇAS SOBRE APRENDIZAGEM

mente, no primeiro momento, crenças foram vistas como desconectadas das ações dos alunos, havendo referência somente a uma relação de predição, de causa e de efeito. No segundo momento, as crenças foram vistas como conhecimento metacognitivo estritamente relacionado ao tipo de estratégias adotadas pelos alunos.

Na verdade, é importante frisar que esses momentos coexistem até hoje e não são estanques, como possa parecer. Uma fase de mudança de paradigma é caracterizada pela coexistência de diferentes maneiras de investigar o mesmo fenômeno. A concepção de crenças certamente mudou desde aquele primeiro momento de investigação. Conseqüentemente, mudaram-se as perguntas de pesquisa que queremos responder e os métodos de pesquisa de que dispomos, para responder a essas perguntas. Assim, não é mais suficiente perguntar quais são as crenças, mas, também, qual sua função no contexto?

As implicações para o ensino de línguas são várias. Uma primeira implicação para o ensino de línguas e aprendizagem diz respeito à relação entre crenças e ações. As crenças são vistas atualmente como interativas, recíprocas e dinâmicas (Woods, 1996). O estudo de Woods mostrou uma nova maneira de enxergar as crenças. Além de mostrar que as crenças são dinâmicas, sociais, e que elas não só influenciam o comportamento, mas são também influenciadas nesse processo, ele também mostrou que o que interessa não é julgar se as crenças devem ser chamadas crenças ou conhecimento, mas como elas são usadas no processo de decisão dos professores (Woods, 1996, p. 199). Crawford (1994), em seu estudo sobre abordagens e concepções a respeito de matemática, explica,

“concepção e abordagem não são constituídas independentemente, mas são constituídas de maneira dinâmica

uma em relação à outra. Ou seja, as concepções de matemática dos alunos são formadas por suas abordagens de aprender e ao mesmo tempo formam suas abordagens” (p. 343).

Em resumo, existem outros fatores que podem interferir no processo. Assim, outros pesquisadores afirmam que as crenças e ações nem sempre irão coincidir. De acordo com Victori (1999), vários estudos já sugeriram que os alunos nem sempre agem da maneira que eles consideram mais eficiente, e as razões para isso se devem a fatores de personalidade, estilo de aprendizagem, falta de motivação, vontade ou esforço, falta de acesso ou recursos e falta de tempo. Victori acredita que inconsistências podem surgir, devido ao tipo de instrumentos usados e como os dados foram analisados e interpretados. Benson e Lor (1999) afirmam que, em certas circunstâncias, o que os aprendizes acreditam ser verdade sobre ensino e aprendizagem de línguas pode divergir das maneiras como eles preferem agir dentro de um determinado contexto. Essa é mais uma razão por que o estudo de crenças deve conter uma análise do contexto.

Uma segunda implicação para o ensino é que precisamos criar oportunidades em sala de aula para alunos e, principalmente, futuros professores, questionar não somente suas próprias crenças, mas crenças em geral, crenças existentes até mesmo na literatura em LA, e crenças sobre ensino. Isso faz parte de formar professores críticos, reflexivos e questionadores do mundo a sua volta (não somente da sua prática). Nós precisamos aprender a trabalhar com crenças em sala, já que ter consciência sobre nossas crenças e ser capazes de falar sobre elas é um primeiro passo para professores e alunos reflexivos. “Os alunos devem ser

CRENÇAS SOBRE APRENDIZAGEM

encorajados a discutir e explorar as relações entre suas crenças individuais e as ações sobre aprendizagem de línguas e os contextos sociais onde elas ocorrem” (Benson & Lor, 1999, p.14). Meu papel como professora, e como pesquisadora, não é julgar as crenças dos alunos só porque diferem das minhas ou do que os experts dizem. Meu papel é abrir a discussão sobre crenças em sala trazendo alternativas para os alunos e envolvendo-os na discussão de suas próprias crenças, num processo de reflexão, na tentativa de entender as crenças que nos cercam em nosso meio social, as conseqüências dessas crenças para nosso desenvolvimento como pessoas, como cidadãos, como professores e alunos. É importante que os alunos tenham a chance de analisar o que *eles* acham negativo em sua aprendizagem, em seus contextos, que os impeçam de ser autônomos e de ser aprendizes melhores. É importante que eles, juntamente com os colegas e com os professores, sejam capazes de se ver como agentes de sua própria aprendizagem.

Uma terceira implicação refere-se à necessidade de professores serem preparados para lidar com a diversidade das crenças em suas salas e estarem preparados para o conflito que pode surgir entre suas crenças e as de seus alunos. Professores devem estar a par dos diferentes tipos de crenças e das várias maneiras de acessar as suas e a de seus alunos, bem como de sugestões de como trabalhar com as crenças em sala de aula. Assim como estratégias, estilos e aprendizagem, as crenças sobre aprendizagem fazem parte desse arcabouço teórico que deve ser incluído na formação do profissional de línguas.

Em termos de implicação para a pesquisa, necessitamos de estudos mais profundos que focalizem crenças mais específicas. Um exemplo desse tipo de trabalho en-

contra-se em Silva (2000) que investigou as crenças a respeito do bom professor de professores em pré-serviço. Outros estudos também poderiam comparar os diferentes tipos de crenças em contextos diversos como cursos de Letras, cursos de línguas e escolas. Também seria interessante mais estudos sobre crenças de alunos e professores a respeito do contexto social e político do ensino de línguas no Brasil e no mundo. Não podemos deixar de pesquisar crenças sobre aspectos que afetam nossas vidas de maneiras cruciais.

Embora tenhamos um número crescente de trabalhos sobre crenças, esses continuam focalizando se crenças são obstáculos ou não, se elas influenciam estratégias ou não. Entretanto, são raros os estudos sobre crenças que investigam como os alunos podem aplicar suas crenças, suas teorias dentro das limitações impostas pela complexidade da cultura da sala de aula. Isso quase nunca é mencionado. Uma exceção é o trabalho de Miccoli (2000) que mostra bem a complexidade da sala de aula, de como os alunos deixam de responder, de falar algo por causa da presença de outros colegas, da percepção de sala de aula, ou da pressão do grupo. Existem muito poucas pesquisas no momento ligando crenças às ações mais específicas e levando-se em consideração o contexto. Precisamos ter menos pesquisas descritivas e mais pesquisas que aliem a investigação das crenças ao processo de aprender e ensinar línguas e as ações tomadas em determinado contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas em LA avançou de um estabelecimento

CRENÇAS SOBRE APRENDIZAGEM

causal para uma análise mais ecológica, ou seja, para uma análise que procura investigar a interdependência e interconexão das crenças com o contexto, com o meio em que os aprendizes se encontram. Como Dewey colocou, o conhecimento não pode estar separado da ação. De acordo com van Lier (1997):

“...a compreensão a respeito de aprendizagem não pode ser baseada no estabelecimento de relações causais ou correlacionais entre algo que entra como insumo e sai como produto. Novas maneiras precisarão ser desenvolvidas para observar os contextos e os processos de aprendizagem para documentar ocasiões ou oportunidades de aprendizagem plausíveis e reais” (p. 786).

Assim, uma investigação sobre o que os alunos sabem ou acreditam deve envolver: (a) as experiências e ações desses alunos; (b) suas interpretações dessas experiências; (c) o contexto social e como ele molda as experiências dos alunos, e (d) como os alunos usam suas crenças para lidar com a tarefa complexa de aprender línguas. Em resumo, a pesquisa sobre crenças precisa reconhecer os alunos como seres reflexivos e precisa considerar a natureza paradoxal e dinâmica das crenças. Cabe a nós, professores, alunos e pesquisadores darmos o contorno e o sentido desse novo paradigma que se vislumbra.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, R. G. e VANN, R. J. Strategies of two language learners: A case study. In: A. Wenden & J. Rubin (orgs.), *Learner strategies in language learning*. Londres: Prentice Hall, p. 85-102, 1987.

ALANEN, R. Young language learners' beliefs about SLA within a Vygotskian framework. Trabalho apresentado na conferência anual da British Association for Applied Linguistics, Cambridge, Inglaterra, 2000.

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

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1995.

BARCELOS, A. M. F.. Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach. Tese de doutorado. The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.

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

BENSON, P. A critical view of learner training. *Learning Learning*, v. 2, n. 2, p. 2-6, 1995.

BENSON, P. & VOLLER, P. (orgs.) *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman, 1997.

BENSON, P. & LOR, W. Conceptions of language and language learning. *System*, v.27, n.4, p. 459-472, 1999.

BLOCK, D. Student and teacher metaphor for language learning. In R. Ribe (org.), *Towards a new decade (ELT): Novenes Jornades Pedagogiques per a l'ensenyament de l'Anglès* Barcelona: ICE, p. 30-42, 1990.

BLOCK, D. Metaphors we teach and learn by. *Prospect*, v.7, n.3, p. 42-55, 1992.

CRENÇAS SOBRE APRENDIZAGEM

BLOCK, D. Learning by listening to language learners. *System*, v. 25, n. 3, p. 347-360, 1997.

BREEN, M. P. & CANDLIN, C. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 2, p. 89-112, 1980.

BREEN, M. P. The social context for language learning – a neglected situation? *Studies in Second Language Acquisition*, v. 7, p. 135-158, 1985.

BREEN, M. P. Navigating the discourse: On what is learned in the language classroom. In W. A. Renandya & G. M. Jacobs (orgs.), *Learners and Language Learning*. Singapore: Seameo Regional Language Centre, p. 115-144, 1998.

CARVALHO, V. C. P. S. A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de letras: Crenças e mitos. Dissertação de Mestrado, UFMG, 2000.

CRAWFORD, K. et. al. Conceptions of mathematics and how it is learned: the perspectives of students entering university. *Learning and Instruction*, v. 4, p. 331-345, 1994.

CORTAZZI, M., & JIN, L. Cultures of learning: Language classrooms in China. In H. Coleman (org.), *Society and the language classroom* Cambridge: Cambridge University Press, p. 169-203, 1996.

DEWEY, J. *How we think*. Lexington, MA: D. C. Heath, 1933.

DEWEY, J. *Experience and Education*. New York: Macmillan, 1938.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a Bakhtinian view. Trabalho apresentado na conferência anual da British Association for Applied Linguistics, Cambridge, Inglaterra, 2000

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. London: Oxford University Press, 1994.

ELLIS, R. A metaphorical analysis of learner beliefs. Trabalho apresentado no 12th World Congress of Applied Linguistics, Tóquio, Japão, Agosto, 1999.

FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In J. C. P. ALMEIDA FILHO (org.), *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, p. 93-110, 1999.

GARDNER, R. & LAMBERT, W. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1972.

GARDNER, R. C. The socio-educational model of second-language learning: Assumptions, finding, and issues. *Language Learning*, v.38, n.1, p.101-126, 1988.

GIMENEZ, T. Learners becoming teachers: An exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil. Tese de doutorado, Lancaster University, Lancaster, 1994.

GOODWIN, C. & DURANTI, A. Rethinking context: An introduction. In A. Duranti & C. Godwin (orgs.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 1-42, 1992.

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

CRENÇAS SOBRE APRENDIZAGEM

GRIGOLETTO, M. Língua e identidade: representações da língua estrangeira no discurso dos futuros professores de língua inglesa. In: M. Grigoletto e A. M. G. Carmagnani (orgs.), *Inglês como língua estrangeira: Identidade, práticas e textualidade* Humanitas/USP: São Paulo, p. 135-152, 2001.

HOLEC, H. The learner as manager: managing learning or managing to learn? In A. Wenden & J. Rubin (orgs.), *Learner strategies in language learning* London: Prentice Hall, p. 145-156, 1987.

HORWITZ, E. K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.

HORWITZ, E. K. Surveying students' beliefs about language learning. In A. Wenden & J. Rubin (orgs.), *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall International, p. 110-129, 1987.

HOSENFELD, C. Students' mini-theories of second language learning. *Association Bulletin*, v. 29, n.2, 1978.

HOSENFELD, C. Beliefs of second language learners viewed as "emergent phenomena". Trabalho apresentado no 12th World Congress of Applied Linguistics, Tóquio, Japão, Agosto, 1999.

JOHNSON, K. E. *Understanding language teaching: Reasoning in action*. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, v.5, n.2, p.191-204, 1995.

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

LAVE, J. & WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

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

MICCOLI, L. A deeper view of EFL learning: Students' collective classroom experiences. *Claritas*, v. 6, p. 7-36, 2000.

MILLER, L. & GINSBERG, R. B. Folklinguistic theories of language learning. In B. F. Freed (org.), *Second language acquisition in a study abroad context* Amsterdam: John Benjamins, p. 293-315, 1995.

NORTON, B. Non-participation, imagined communities and the language classroom. In M. Breen (org.), *Learner contributions to language learning*. London: Pearson, p. 159-171, 2001.

NUNAN, D. Seven hypotheses about language teaching and learning. *TESOL Matters*, v.10, n.2, 2000.

OXFORD, R, TOMLINSON, S, BARCELOS, A, HARRINGTON, C, LAVINE, R. Z., SALEH, A., LONGHINI, A. Clashing metaphors about classroom teachers: toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, v.26, 3-50, 1998.

CRENÇAS SOBRE APRENDIZAGEM

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

PEIRCE, C. S. The fixation of belief. In P. P. Weiner. (org.) *Charles S. Peirce: Selected writings*. New York: Dover, p. 91-112, 1877/1958.

PRESTON, D. Language teaching and learning: Folk linguistic perspectives. In J. E. Alatis (org.), *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1991* Washington, DC: Georgetown University Press, p. 583-603, 1991.

RILEY, P. Learners' representations of language and language learning. *Mélanges Pédagogiques C.R.A.P.E.L*, v. 2, p. 65-72, 1989.

RILEY, P. Aspects of learner discourse: Why listening to learners is so important. In E. Esch (org.), *Self-access and the adult language learner*. London: Centre for information on language teaching, p. 7-18, 1994.

RILEY, P. 'The blind man and the bubble': Researching self-access. In R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or, & H. D. Pierson (orgs.), *Taking control: Autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, p. 251-264, 1996.

RILEY, P. The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access. In P. BENSON, & P. VOLLER (orgs.), *Autonomy and independence in language learning*. New York: Longman, p. 114-131, 1997.

SAKUI, K. & GAIES, S. J. Investigating Japanese Learners' beliefs about language learning. *System*, v. 27, n. 4, p. 473-492, 1999.

SILVA, I. M. Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: Um estudo de caso. Dissertação de mestrado, UFMG, 2000.

SILVA, L.O. Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo. Dissertação de mestrado, UFMG, 2001.

SWALES, S. From metaphor to meta-language. *English Teaching Forum*, v. 32, n.3, p. 8-11, 1994.

VAN LIER, L. Approaches to observation in classroom research: Observation from an ecological perspective. *TESOL Quarterly*, v.31, n.4, p. 783-787, 1997.

VICTORI, M. Methodological issues in research on learners' beliefs about language learning. Trabalho apresentado no 12th World Congress of Applied Linguistics, Tóquio, Japão, Agosto, 1999.

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

WENDEN, A. What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics*, vol. 7, n.2, p. 86-205, 1986a.

WENDEN, A. How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners. In A. Wenden & J. Rubin (orgs.), *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, p. 103-117, 1987.

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

CRENÇAS SOBRE APRENDIZAGEM

WOODS, D. Decision-making in language learning: A lens for examining learner strategies. [On-line] Available at <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/ltl/97/oct/woods.html>, 1997.

WHITE, C. Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. *System*, v. 27, n. 4, p. 443-457, 1999.

Recebido: Março de 2003

Aceito: Abril de 2003

Endereço para correspondência:

Ana Maria Ferreira Barcelos
Departamento de Letras e Artes
Univ. Federal de Viçosa
36571-000 – Viçosa, MG
31-3899-2411 e 31-3892-4251
anamfb@ufv.br
barcelosam@hotmail.com