



Rede São Paulo de

# Formação Docente

Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP  
Ensino Fundamental II e Ensino Médio

São Paulo  
2011



UNESP – Universidade Estadual Paulista  
Pró-Reitoria de Pós-Graduação  
Rua Quirino de Andrade, 215  
CEP 01049-010 – São Paulo – SP  
Tel.: (11) 5627-0561  
www.unesp.br



**GOVERNO DO ESTADO  
DE SÃO PAULO**

Governo do Estado de São Paulo  
Secretaria de Estado da Educação  
Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas  
Gabinete da Coordenadora  
Praça da República, 53  
CEP 01045-903 – Centro – São Paulo – SP



**SECRETARIA  
DA EDUCAÇÃO**



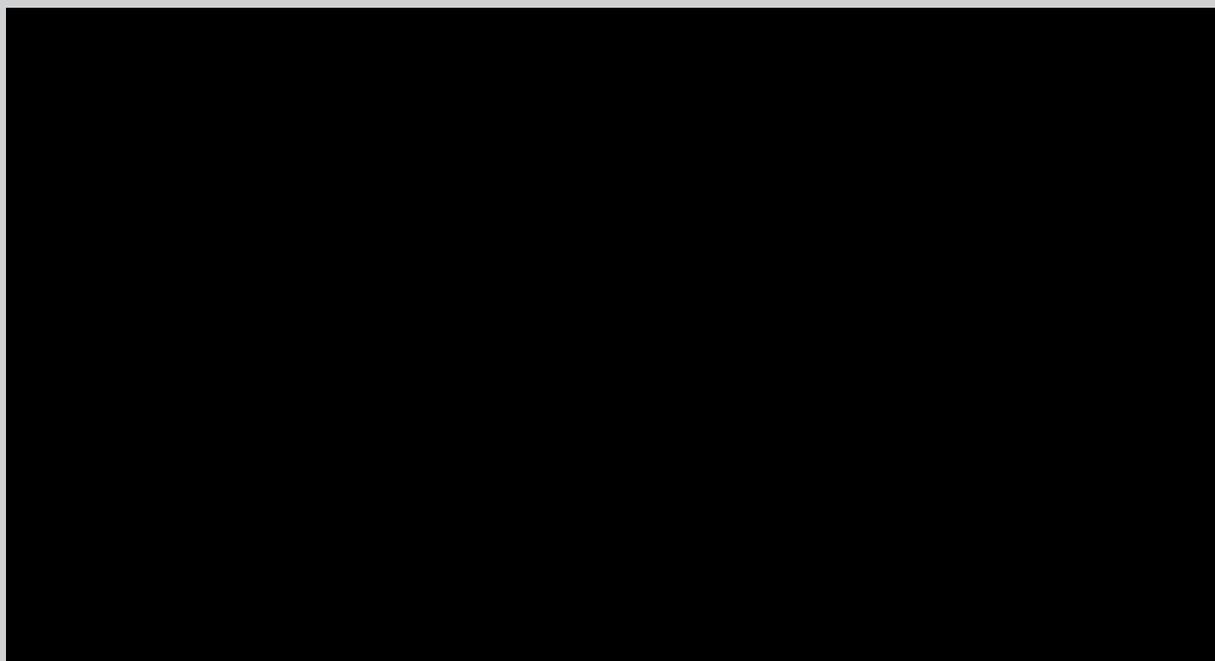


Foco na

Aprendizagem

Ficha da Disciplina:

# Pesquisas no Ensino e Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira: Tendências e Perspectivas



Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Melissa Alves Baffi-Bonvino

Suzi M. Spatti Cavalari



## Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Mestre em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003)-UNESP-Assis e doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2010)- IBILCE/ UNESP - São José do Rio Preto. Atualmente é professora do Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis e ministra aulas de Língua Inglesa sob o enfoque instrumental. É professora assistente doutora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP- Assis e ministra aulas de Língua Inglesa e Prática de Laboratório de Língua Inglesa. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, novas tecnologias, práticas telecolaborativas, ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em tandem, formação de professores.

## Melissa Alves Baffi-Bonvino

Possui graduação em Bacharelado em Letras com Habilitação em Tradutor (1993), mestrado (2007) e doutorado (2010) em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. É Professora Assistente Doutora da Universidade Júlio de Mesquita Filho, campus de São José do Rio Preto. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, avaliação de proficiência oral em língua estrangeira, proficiência oral, vocabulário.

## Suzi M. Spatti Cavalari

É Bacharel em Letras com Habilitação de Tradutor (1993) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP – São José do Rio Preto), onde também desenvolveu seus trabalhos de mestrado (2005) e doutorado (2009), junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, na área de Linguística Aplicada e Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. É Professora Assistente Doutora da UNESP – Rio Preto, atuando nas disciplinas de Língua Inglesa dos cursos de Licenciatura em Letras e Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor. Dentro da área de Linguística Aplicada, seus principais temas de interesse são o ensino-aprendizagem de línguas mediado pela tecnologia, autonomia e autoavaliação.

## Ementa:

Acesso às pesquisas na área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em diferentes tipos de publicações e mídias. Preparação do professor/aluno para desenvolver pesquisa individual na área de língua inglesa.

# Estrutura da Disciplina

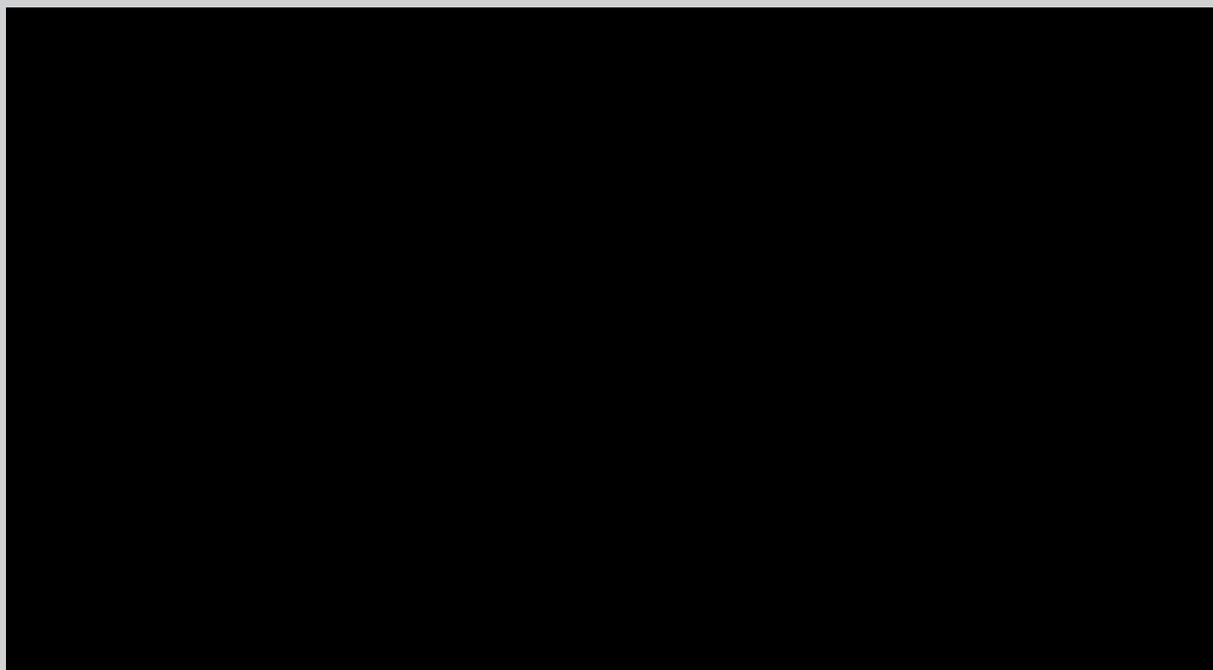
DISCIPLINA	TEMAS	TÓPICOS	
Pesquisas do Ensino e Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira: Tendências e Perspectivas	1. Foco na Aprendizagem	1.1. Pesquisas Sobre o Uso de Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira	
		1.2. O Desenvolvimento da Autonomia	
		1.3. Estudos Sobre Crenças: o Aprendiz de Língua Estrangeira	
			Bibliografia
	2. Foco no Ensino	2.1. Um Olhar Sobre Pesquisas que Enfocam as Competências do Professor de LE	
		2.2. Avaliação: Teoria e Prática em Contextos de Ensino e Aprendizagem	
			Bibliografia
	3. Foco na Formação	3.1. Crenças No Processo De Formação	
3.2. O Impacto da Formação Pré-Serviço e da Formação Continuada			
		Bibliografia	

# Sumário

<b>Vídeo da Semana</b> .....	<b>6</b>
<b>1. Foco na Aprendizagem</b> .....	<b>6</b>
Prezado cursista .....	6
1.1 Pesquisas sobre o uso de estratégias de aprendizagem de língua estrangeira .....	7
<b>Vamos refletir?</b> .....	<b>7</b>
<b>Vamos refletir?</b> .....	<b>13</b>
1.3 Estudos sobre crenças: o aprendiz de língua estrangeira .....	18
<b>Vamos refletir?</b> .....	<b>18</b>
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	<b>24</b>
<b>Material de Apoio</b> .....	<b>28</b>
<b>Sites interessantes</b> .....	<b>28</b>

# Vídeo da Disciplina: Temas de Estudo

---



## 1. Foco na Aprendizagem

Prezado cursista,

Na disciplina anterior, abordamos questões referentes à metodologia da pesquisa científica. Elucidamos o que é uma pesquisa acadêmica e as etapas que devem ser seguidas para atuarmos como pesquisadores com vistas à elaboração de um projeto de pesquisa. Enfocamos, também, as abordagens metodológicas e teóricas que envolvem o objeto de pesquisa, instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados, assim como a apresentação das normas técnicas que transformarão suas investigações e observações em texto científico.

6

Nosso objetivo, nesta disciplina, é apontar tendências e perspectivas em Linguística Aplicada que enfatizam o ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Assim, buscamos, nesse tema apresentar pesquisas cujo foco se encontra na aprendizagem, perpassando pelas estratégias de aprendizagem, o desenvolvimento da autonomia e as crenças trazidas pelos aprendizes de línguas estrangeiras.

## 1.1 Pesquisas sobre o uso de estratégias de aprendizagem de língua estrangeira

### Vamos refletir?

*Você acha que todas as pessoas aprendem da mesma maneira?*

*As pessoas atingem seus objetivos de aprendizagem fazendo uso das mesmas estratégias?*

*Refleta acerca de algumas estratégias que você tem utilizado na aprendizagem de língua inglesa neste curso de Especialização.*

As estratégias de aprendizagem, juntamente com a inteligência e a aptidão, fazem parte das variáveis cognitivas que operam de maneira única para cada aprendiz e que, de acordo com Oxford (1990) e O'Malley e Chamot (1990), têm grande influência no grau de sucesso atingido. Considerando sua importância, é interessante que se entenda o que os autores chamam de estratégias antes de se discutirem os resultados e implicações de diferentes estudos a esse respeito.

O'Malley e Chamot (1990, p. 1), baseados em uma perspectiva cognitiva de processamento da informação, definem as estratégias de aprendizagem como *pensamentos ou comportamentos especiais que os indivíduos utilizam para ajudá-los a compreender, aprender ou reter informações novas*. Cohen *et al* (1996), por sua vez, afirmam que as estratégias de aprendizagem são como *passos ou ações selecionados pelos aprendizes para melhorar a aprendizagem ou o uso da língua, ou ambos*. (...), *são pensamentos e comportamentos conscientes que os alunos utilizam para facilitar as tarefas de aprendizagem*. Quanto aos diferentes tipos de estratégias utilizadas pelos aprendizes de LE, Oxford (2007) propõe a seguinte classificação:

7

estratégias	descrição
<b>Cognitivas</b>	permitem ao aprendiz manipular, internalizar, reorganizar, transformar o material lingüístico (ao tomar nota, resumir etc);
<b>Metacognitivas</b>	usadas no gerenciamento do processo de aprendizagem, como planejamento, automonitoração e autoavaliação. A autora chama essas estratégias de orientadoras (guiding hand), por direcionarem o processo de aprendizagem.
<b>de Memória</b>	ajudam no armazenamento e recuperação de informações novas por meio de imagens, rimas, palavras-chaves etc.
<b>de Compensação</b>	ajudam a superar um problema causado pela limitação lingüística, como gestos, circunlocução etc.
<b>Afetivas</b>	ajudam o aprendiz a gerenciar suas emoções e motivação ao falar sobre seus sentimentos, por meio do pensamento positivo e/ou técnicas de respiração para controlar a ansiedade etc.
<b>Sociais</b>	ajudam na aprendizagem com o outro, via interação, e na compreensão da cultura da língua-alvo por meio de pedidos de esclarecimento, conversas com falantes nativos etc

Quadro 01: Classificação das estratégias de aprendizagem, com base em Oxford (2007)

Com base nessas definições e na classificação de Oxford (2007), apresentaremos alguns trabalhos que abordam o uso de estratégias de aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE) em diferentes contextos. Consideraremos, primeiramente, a pesquisa relatada por Paiva (1998) a respeito de estratégias individuais para a aprendizagem de língua inglesa como LE em contexto universitário. Na sequência, citamos o estudo Magnus (2005) sobre as estratégias de aprendizagem de LE que são usadas por alunos de 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries em escolas públicas brasileiras. Em seguida, o estudo de Silva (2006) a respeito da utilização de estratégias de aprendizagem de inglês (LE) por três grupos de aprendizes com diferentes níveis de proficiência. Por fim, apresentamos o recente artigo de Vilaça (2010), que expõe o cenário de estudos relacionados às estratégias de aprendizagem e indica algumas publicações e pesquisas na área.

O trabalho de Paiva (1998) traz alguns resultados sobre estratégias de aprendizagem de língua inglesa, em contexto presencial de sala de aula. A pesquisa, desenvolvida na UFMG, se dividiu em três etapas. A primeira fase contou com dois grupos de 57 alunos de língua e objetivou identificar somente as ações concretas executadas pelos alunos para promover a aprendizagem da língua inglesa, sendo consideradas apenas as estratégias recorrentes. Assim, estratégias que apresentaram duas ocorrências, por exemplo, foram desconsideradas. Os participantes apontam, nesta fase, a leitura como um dos meios mais utilizados para se aprender a língua, seguido por assistir filmes, conversar em inglês e ouvir canções em inglês. Apenas em quinto lugar os informantes mencionam as aulas, dado que ilustra a hipótese de que os alunos aprendem ao desenvolverem suas estratégias individuais de aprendizagem.

A segunda fase da pesquisa teve como corpus 61 redações de alunos escritas em inglês sobre suas experiências como aprendizes de língua inglesa e sobre o que se deve fazer para aprender o idioma. Segundo Paiva (1998), as estratégias apontadas foram categorizadas de acordo com o SILL (*Strategy Inventory of Language Learning*)<sup>1</sup>, um instrumento desenvolvido por Oxford (1990) para acessar a frequência de uso de estratégias por aprendizes língua inglesa. O objetivo foi comparar as estratégias listadas por Oxford (1990) com as relatadas pelos alunos<sup>2</sup> e verificar possíveis coincidências entre os dois grupos. Os depoimentos ressaltaram a importância do contato com o idioma, sendo esse um tema recorrente em todos os relatos. Mais uma vez a leitura é a estratégia mais apontada, o que confirma os resultados da primeira etapa, seguida da estratégia de interação com nativos, experiência considerada pelos participantes como uma forma rápida e eficaz de se adquirir a língua alvo. A utilização de tradução como estratégia para a compreensão foi mencionada apenas uma vez e somente na segunda parte da pesquisa, como o último recurso a ser usado, o que pode estar relacionado, segundo a autora, ao grande preconceito de que a tradução exerce efeito negativo na aprendizagem.

1. Se você quiser conhecer o SILL, instrumento criado por Oxford (1990) acesse [Learning Strategy Inventory For Language Learners](#).

2. Para visualizar o questionário utilizado para fazer o levantamento das estratégias de aprendizagem no trabalho de Paiva (1998), sugerimos a leitura do [“Apêndice 2”](#).

Já a terceira parte da pesquisa envolveu uma comparação entre aprendizes de várias línguas estrangeiras e contou com 58 alunos do turno noturno da Licenciatura em Letras da UFMG, cursando o terceiro período de Alemão, Espanhol, Francês e Inglês. Por meio do questionário SILL (OXFORD, 1990), os dados obtidos revelam que as estratégias mais utilizadas são as metacognitivas e as menos usadas são as de memória e as afetivas. Paiva (1998) aponta alguns pontos negativos da pesquisa, colocando uma crítica ao questionário de Oxford (1990) utilizado na coleta de dados. Para a autora, o questionário deveria sofrer uma adaptação à realidade de nossa cultura, o que poderia alterar o resultado na descrição de estratégias de memória e das afetivas. A autora também afirma que o ideal é que outros instrumentos de coleta de dados sejam utilizados (como entrevistas, por exemplo) para cruzamento dos dados. Para concluir, Paiva (1998) aponta que cabe ao professor incentivar os alunos a serem responsáveis por sua aprendizagem, conscientizando-os sobre os processos cognitivos, promovendo o uso de estratégias mais eficientes e contribuindo para a tomada de decisões voltada para a formação de aprendizes *mais bem sucedidos e autônomos*.

A pesquisa desenvolvida por Magnus (2005) objetivou investigar quais estratégias cognitivas, metacognitivas e sócio-afetivas de aprendizagem de LE são utilizadas conscientemente por alunos de escolas públicas brasileiras, cursando 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries. A investigação também procura identificar se o uso de estratégias é influenciado por aspectos demográficos como origem, idade e sexo, e faz uso de quatro metodologias distintas: grupos focais, análise estatística, estudo “Q” e entrevistas. Dentre os procedimentos metodológicos, destacamos a Metodologia “Q”<sup>3</sup> que permite um estudo sistemático de aspectos qualitativos por meio de métodos quantitativos. Por meio dessa metodologia, de acordo com Magnus (2005), busca-se tornar mais concreto o subjetivo apresentado por cada indivíduo, uma vez que é o próprio sujeito quem define a situação percebida. Dessa maneira, em um estudo “Q”, o “eu” subjetivo é o centro de todo significado e somente pode ser analisado através de observações da própria pessoa a partir de sua estrutura interna de referência. Deste modo, em uma entrevista de um estudo de caso, por exemplo, as perguntas, que dependem do pesquisador, podem levar a respostas previsíveis, enquanto em um estudo “Q”, o significado depende do respondente e pode revelar opiniões e pontos de vista completamente inesperados pelo pesquisador.

3. Se você se interessou pela “Metodologia Q”, o [trabalho de Magnus \(2005, p. 23\)](#) apresenta uma discussão detalhada sobre suas origens e as etapas a serem seguidas.

No caso da pesquisa de Magnus (2005), a primeira coleta de dados foi gerada por meio das discussões nos grupos focais, das quais as estratégias foram extraídas, analisadas, selecionadas e submetidas a um questionário e a uma análise fatorial. Os fatores resultantes da análise foram usados para compor os itens do estudo “Q”, no qual três diferentes pontos de vista foram identificados. Segundo a autora, o primeiro ponto de vista revelou o perfil do aluno tipicamente considerado “bom”; o segundo deles mostrou o perfil do aluno denominado pela autora de “preguiçoso”, em uma visão mais tradicional e por fim, o terceiro ponto de vista, no qual também se realizou uma entrevista com os participantes considerados mais típicos deste ponto de vista, classificados como alunos autônomos, que são geralmente adeptos de tarefas mais práticas. Verificou-se ainda que todos os pontos de vista foram influenciados por aspectos demográficos apresentados no estudo.

O estudo de Silva (2006) investiga o uso de estratégias de aprendizagem por três grupos de aprendizes de inglês como LE com níveis diferentes de proficiência. Demonstra-se como a utilização de vários tipos de estratégias distribui-se de maneira diferenciada nos grupos compostos por (i) falantes professores, (ii) estudantes competentes e (iii) estudantes não tão competentes. O objetivo é demonstrar a validade do ensino explícito de estratégias, partindo do pressuposto de que sua utilização é importante por sugerir uma melhoria da aprendizagem de LE. Dentre os instrumentos utilizados no projeto de pesquisa para o estudo individualizado das dificuldades apresentadas pelos alunos utilizaram-se as narrativas pessoais sobre como os estudantes aprenderam inglês. Além disso, as estratégias relatadas foram categorizadas de acordo com Oxford (1990).

Os resultados do estudo de Silva (2006) mostram dois aspectos que podem ser considerados no ensino das estratégias de aprendizagem de LE, a saber: (i) a importância do estabelecimento de metas de aprendizagem que, por sua vez, ajudarão na operacionalização das outras estratégias metacognitivas (automonitoração e autoavaliação); e (ii) o papel do professor em ensinar aos aprendizes as diferentes estratégias que podem ser utilizadas, pois apenas aquelas estratégias habitualmente cobradas nos livros texto são relatadas pelos alunos em suas narrativas. A autora conclui que o ensino explícito das estratégias de aprendizagem de LE deve ser incentivado na sala de aula, pois *os resultados da aprendizagem baseados no autoconhecimento podem ir muito além daquele que ocorre sem a ajuda desses instrumentos.*

O artigo de Vilaça (2010), com base em sua tese de doutorado sobre o ensino de estratégias de aprendizagem em materiais didáticos, oferece um panorama de áreas de estudos pautados pelas estratégias de aprendizagem e busca possibilitar a compreensão de aspectos que contribuíram para o desenvolvimento da área. De acordo com o autor, no que concerne à aprendizagem de LE, as estratégias se constituem em um dos temas mais pesquisados não apenas na área de Linguística Aplicada, mas também, em diversas áreas relacionadas à Educação e à Psicologia, principalmente à Psicologia da Educação.

Segundo o autor, as pesquisas sobre estratégias de aprendizagem desenvolvidas no Brasil nos últimos anos apresentam diferentes focos e objetivos, porém, a identificação de estratégias utilizadas pelos alunos no processo de aprendizagem de uma língua ou no uso comunicativo da mesma se constitui como um dos enfoques mais comuns. Vilaça (2010) classifica, primeiramente, as pesquisas que discutem o emprego de estratégias em diferentes habilidades e usos linguísticos como de *identificação global de estratégias*, por conta da ausência de critérios mais específicos que definam o tipo de estratégia a ser identificado. Em seguida, o autor aponta trabalhos como de *identificação de estratégias por habilidade linguística específica*, tais como compreensão oral, produção oral, compreensão escrita. Além disso, existem os trabalhos que investigam, por exemplo, estratégias utilizadas em componentes mais específicos como na aprendizagem de vocabulário - pesquisas de *identificação de estratégias por componente de aprendizagem*. Por fim, os estudos com foco na identificação de estratégias com base em tipos específicos de estratégia, são mencionadas como de *identificação de por tipo de estratégia*, sendo comum, neste caso, a subdivisão das estratégias em quatro categorias (cognitiva, metacognitiva, social e afetiva).

O autor ressalta que a motivação para as pesquisas<sup>4</sup> com foco na identificação de estratégias de aprendizagem se deve principalmente a duas questões intimamente relacionadas: a investigação acerca dos alunos bem-sucedidos e a possibilidade de as estratégias de aprendizagem serem ensinadas. A respeito da primeira questão, autor afirma que

o bom aluno de línguas emprega estratégias sociais, afetivas, cognitivas e metacognitivas com bastante competência. Além disso, ele é um aluno altamente motivado para a aprendizagem da língua e com provável atitude positiva em relação à mesma, o que o leva a tentar se comunicar na língua estrangeira (VILAÇA, 2010, p. 5).

4. Sugerimos a leitura da seção 3 do [texto de Vilaça \(2010\)](#) para uma visão abrangente dos autores que se ocuparam da investigação do uso de estratégias de aprendizagem.

Além disso, o autor aponta que, frequentemente, o uso eficiente de estratégias está vinculado a uma atitude autônoma por parte dos aprendizes. Ao mesmo tempo, Vilaça (2010) lembra que o papel do professor não pode ser minimizado, pois se espera que o ensino de estratégias de aprendizagem possibilite que os alunos aprendam a aprender.

## 1.2 O desenvolvimento da autonomia

### Vamos refletir?

*As ações pedagógicas em língua inglesa no nosso país promovem um cenário para o desenvolvimento da autonomia?*

Ao iniciar esta sessão sobre pesquisas sobre autonomia e ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira, é essencial compreender porque o desenvolvimento da autonomia seria desejável no contexto educacional, em geral. Holec (1981) foi um dos primeiros autores a discutir o conceito de autonomia na educação, com base na idéia de um *homem produtor de sua sociedade* ao invés de um homem como *produto de sua sociedade*. O autor define autonomia como *a habilidade para encarregar-se da própria aprendizagem* (HOLEC, 1981, p. 3) e afirma que tal habilidade não é nata (pode ser adquirida tanto de maneira natural como pela aprendizagem formal) nem é um comportamento, mas o poder ou a capacidade para fazer algo. De acordo com Holec (1981), “encarregar-se da própria aprendizagem” significa ter e manter a responsabilidade pelas decisões relacionadas a todos os aspectos dessa aprendizagem, ou seja:

- determinar os objetivos com base na análise das próprias necessidades e alterá-los se necessário;
- definir os conteúdos e as progressões, ou seja, a organização dos materiais disponíveis;
- selecionar os métodos a serem usados entre aqueles já conhecidos, aqueles utilizados por outros aprendizes e aqueles que podem ainda ser inventados;
- monitorar os procedimentos de aprendizagem, ou seja, onde, como, com que frequência, com que ritmo, etc. a aprendizagem está ocorrendo;

- avaliar o que foi aprendido a fim de determinar até que ponto os resultados obtidos estão de acordo com os objetivos.

Esses aspectos apontados por Holec (1981) norteou o trabalho de muitos outros autores e pesquisadores interessados em entender como se pode promover a aprendizagem autônoma de língua estrangeira (LE).

No contexto brasileiro, de forma mais específica, Nicolaidis (2003) aponta que o desenvolvimento da autonomia seria uma proposta de solução para os problemas educacionais, uma vez que, em salas de aula numerosas e com recursos escassos, onde não se encontram condições para uma instrução que respeite as individualidades de cada aluno, um aprendiz autônomo poderia buscar o conhecimento de maneira mais independente e eficaz. No entanto, esse mesmo sistema de educação, na maioria das vezes, oferece grande resistência à introdução de aspectos que caracterizam uma abordagem que privilegie a aprendizagem autônoma, como *autenticidade, aprendizagem socialmente mediada, negociação das tarefas de aprendizagem, reflexão sobre o processo de aprendizagem, autoavaliação*.

Levando essas questões em consideração, o estudo de Nicolaidis (2003) analisa o processo de desenvolvimento da autonomia de nove alunos sendo preparados para tornarem-se professores de inglês. A investigação teve cunho etnográfico e enfocou como os alunos definem suas metas no curso, como concebem seus papéis de aprendizes, como preferem aprender, como se avaliam e como lidam com as oportunidades para se responsabilizarem pela própria aprendizagem. Os dados foram gerados durante um semestre letivo, por meio dos seguintes instrumentos de coleta<sup>5</sup>: gravações de aulas de inglês e de reuniões de aconselhamento, sessões de visionamento e registros dos diários reflexivos confeccionados pelos alunos. Os resultados apontam que a sala de aula pode se tornar um elemento limitador da autonomia e, assim, é importante que se ofereça um espaço para a reflexão do aprendiz sobre as próprias crenças e atitudes em relação ao ensino-aprendizagem de LE. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido em um Centro de Autoacesso<sup>6</sup>

5. Sugerimos a leitura da seção 3.5 do [trabalho de Nicolaidis](#) (2003, p. 72) para que você observe qual o objetivo de cada instrumento utilizado na coleta de dados.

6. Este termo já foi abordado no Módulo III, na Disciplina Tecnologias de informação e comunicação- TICs aplicadas ao ensino de LE quando tratamos de autoaprendizagem.

(local que oferece rica exposição dos aprendizes a diferentes fontes de insumo em LE, como livros, vídeos, jogos, acesso à internet etc.) pode ser uma excelente alternativa para promover tal reflexão, desde que se leve em consideração, os novos papéis a serem desempenhados pelo aprendiz e pelo professor.

Paiva (2005) também trata da aprendizagem autônoma de LE em contexto universitário. A autora, no entanto, aborda o assunto sob a perspectiva teórica da complexidade e do caos<sup>7</sup> e sua análise se baseia em um corpus de narrativas de aprendizes e de professores de línguas. Essas narrativas são, na verdade, histórias de aprendizagem coletadas através de textos escritos ou de gravação em áudio, em formato digital. No estudo de 2005, são utilizadas as narrativas produzidas por 100 aprendizes: 84 aprendizes de língua inglesa, 05 de espanhol, 04 de língua italiana, 04 de língua francesa, 03 de alemão. Essas narrativas foram coletadas pelo projeto AMFALE – Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira<sup>8</sup> e são, em sua maioria, de alunos de licenciatura em inglês da Faculdade de Letras da UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. O objetivo do trabalho é identificar momentos na história de cada aprendiz que representassem exemplos de autonomia. A autora ressalta que, ao ler as narrativas, observa-se: por um lado, o descontentamento dos aprendizes com o ensino oferecido pelas escolas de ensino básico e, por outro, a tomada de decisões e o autogerenciamento por parte desses mesmos aprendizes, ou seja, nota-se a adversidade como agente promotora de autonomia no contexto educacional.

Em um trabalho mais recente, Paiva (2009) propõe que, em um sistema de educação com as características que tem o brasileiro, seria importante, nas aulas de LE, envolver os alunos na preparação das atividades, deixando-os responsáveis por algumas decisões durante as aulas. Para isso, o professor poderia oferecer uma lista de opções de textos e músicas e os próprios alunos fariam a escolha do que ser lido ou ouvido. O professor poderia, também, tentar montar um Centro de Autoacesso com material de referência e equipamentos, como computadores, livros de consulta, gravadores e TVs. Adaptações mais simples também são válidas, como um

7. Para uma discussão aprofundada sobre a teoria da complexidade e do caos, sugerimos a leitura da seção de fundamentação [teórica do trabalho de Paiva \(2005\)](#).

8. Se você está interessado em desenvolver uma pesquisa com base em narrativas, o [sítio do projeto AMFALE](#) disponibiliza as narrativas coletadas e os trabalhos desenvolvidos por diferentes pesquisadores.

*Self-Access Trolley* ou uma *Self-Access Box* (um carrinho de supermercado ou caixas) com livros, caça palavras, palavras cruzadas e outros materiais.

Ainda sobre o uso de centros de autoacesso (CA) como meio de promover a aprendizagem autônoma de LE, vale mencionar o trabalho de Blos (2010), que observou o trabalho de alunos da 4ª série do ensino fundamental e sua professora<sup>9</sup> em um CA. Entre os instrumentos utilizados para a coleta de dados estão: observações e gravações transcritas dos momentos de trabalho no CA, sessões de visionamento das gravações, entrevistas com os pais dos alunos e ainda um diário mantido pela pesquisadora durante toda a geração de dados. A autora concluiu que, a partir de um objetivo comum na sala de aula – a aprendizagem de língua inglesa por meio da construção de diálogos – o trabalho no CA promoveu uma negociação de papéis, pois, em alguns momentos, o aluno mais proficiente auxilia seus colegas e, em outros, ele é auxiliado através da interação e colaboração com os colegas e com o professor.

9. Se você quiser saber mais sobre o trabalho desenvolvido no Centro de Autoacesso, sugerimos a leitura da seção 3.4 do [trabalho de Blos](#) (2010, p. 48).

Existem, ainda, estudos sobre o desenvolvimento da autonomia em contextos mediados pela tecnologia. A pesquisa de Mello (2000), por exemplo, teve como objetivo principal investigar como os aprendizes de inglês em um curso de extensão via internet (oferecido por uma universidade pública) lidam com a autonomia que essa tecnologia lhes exige. A investigação, de natureza qualitativa, utilizou os seguintes instrumentos para a coleta dos dados: diários online, diários da professora/pesquisadora e dois questionários. A análise dos dados mostrou que nem todos os alunos souberam lidar com a autonomia que o curso mediado pela tecnologia lhes exigia, apesar de a maior parte deles ter gostado de usar tal tecnologia em sala de aula. A autora afirma, ainda, que o uso da internet contribuiu para a aprendizagem ao propiciar o aprimoramento de vocabulário de alunos iniciantes e a interação com nativos ou usuários de língua inglesa.

Luz (2009), por sua vez, investiga o desenvolvimento da autonomia no teletandem<sup>10</sup> – um ambiente virtual de ensino-aprendizagem de língua estrangeira no qual dois falantes nativos de línguas diferentes interagem regular-

10. Para saber mais sobre o ambiente teletandem, você pode acessar o sítio do [Projeto Teletandem Brasil](#).

mente por meio de ferramentas de videoconferência (Skype, Oovo) a fim de aprenderem a língua um do outro. Além das interações com o parceiro estrangeiro, o aprendiz brasileiro pode contar com o apoio de um professor-mediador, que pode ajudá-lo a solucionar possíveis problemas de natureza pedagógica ou tecnológica. A investigação de Luz (2009) é direcionada por duas perguntas de pesquisa:

(1) Como o par interagente e o mediador desenvolvem a autonomia em contexto teletandem de ensino e aprendizagem de línguas?

(2) Que influência exerce a mediação no desenvolvimento da autonomia do aprendiz?

O estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa interpretativista, levando em conta diferentes fontes e ferramentas metodológicas. Os dados foram gerados por meio dos seguintes instrumentos: gravações das interações (em áudio e vídeo), sessões de aconselhamento com o professor-mediador, questionário semiaberto, diários reflexivos, mensagens informais de email e entrevista semiestruturada com os participantes<sup>11</sup>. Segundo a autora, os dados revelam que o ambiente teletandem é propício para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, já que nele os participantes podem colaborativamente construir conhecimento da maneira que consideram mais eficaz, tendo a oportunidade de trabalhar com temas escolhidos por eles próprios, no horário mais conveniente para ambos e utilizando-se de ferramentas adequadas, tornando, assim, a aprendizagem mais significativa.

11. Sugerimos a leitura do capítulo sobre Metodologia do [trabalho de Luz](#) (2009, p. 83) para uma descrição detalhada sobre a utilização dos diferentes instrumentos de coleta e sobre o papel do professor-mediador.

É importante observar que tanto as pesquisas que tratam do desenvolvimento da autonomia em centros de autoacesso (DOMICIANO, 2001; NICOLAIDES, 2003, 2005; FERNANDES, 2005; BLOS, 2010) quanto aquelas que enfocam ambientes mediados pela tecnologia (MELLO, 2000; LUZ, 2009) mostram que a autonomia pode ser promovida apenas se aos alunos forem oferecidas oportunidades de reflexão sobre a língua e sobre o próprio processo de aprendizagem. Também Ridley (2003), Hurd (2005), Rivers (2001) e Cavalari (2009) enfatizam o papel do desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica (por meio do engajamento em estratégias metacognitivas) a fim de se promover a aprendizagem autônoma. A reflexão e a metacognição (pensar sobre como se aprende) são reconhecidas, assim, como aspectos envolvidos na aprendizagem autônoma.

No entanto, os autores salientam que a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem, muitas vezes, necessita do apoio do professor, pois o desenvolvimento da autonomia não ocorre pelo simples fato de o aprendiz estar engajado em determinado contexto ou determinado tipo de atividade. Isso quer dizer que aprender de forma autônoma não é exatamente o mesmo que aprender sozinho, ou seja, mesmo em contextos que oferecem oportunidades para a aprendizagem autônoma (como os centros de autoacesso ou os ambientes de aprendizagem em tandem), a figura do professor é reconhecida como uma importante forma de apoio ao aprendiz. Dessa forma, o professor seria um agente de oportunidades para que o aprendiz possa refletir, negociar suas preferências e tomar decisões. Nesse sentido, tanto o aprendiz quanto o professor são desafiados a repensar sua atuação e redefinir seus papéis.

Se você se interessou pelo assunto, explore o conteúdo dos seguintes sites para mais informações:

[Innovation in Teaching](#)

[Centro de Auto-Acesso](#)

### 1.3 Estudos sobre crenças: o aprendiz de língua estrangeira

## Vamos refletir?

*O estudo das crenças, opiniões e ideias de aprendizes e professores sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2001, p. 72), pode auxiliar as práticas desenvolvidas em sala de aula.*

*Refleta sobre essa informação à luz da leitura do texto seguinte.*

Na década de 90, os estudos sobre crenças no processo de ensino e aprendizagem de línguas foram impulsionados, no contexto nacional, pelo aumento do número de pesquisas desenvolvidas na área, tanto com foco no aprendiz como no professor. De maneira geral, considerando-se o aprendiz de língua estrangeira, o conceito de crenças envolve *conhecimento intuitivo, mitos, pressuposições*, isto é, uma forma de conhecimento de mundo que se constrói de acordo com as interpretações que o aprendiz faz das experiências que vivencia.

O interesse por crenças como tema de pesquisa parece ser justificado pelo fato de que por meio dessas é possível se obter uma melhor compreensão das abordagens que os indivíduos constroem no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem.

É possível encontrar diversas denominações para o termo crenças e várias definições específicas para diferentes áreas de estudo. Na área de ensino e aprendizagem de línguas, vale destacar as concepções de Barcelos (2001, p. 72), de que as crenças são opiniões e ideias de aprendizes e professores sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas. Segundo a autora, o entendimento do conceito de crenças no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem de línguas é importante, pois pode nos indicar o que o aluno espera desse processo, o que justifica o aumento dos estudos sobre crenças área da Linguística Aplicada.

De acordo com Barcelos (2001), a preocupação em entender o que se passa com o aprendiz e o que ele traz para a sala de aula e para a experiência de aprender línguas tornou-se mais evidente a partir da abordagem comunicativa. Assim, a visão que o aprendiz tem sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, sobre a natureza da linguagem, atreladas às suas experiências de educação, se tornaram objetos de investigação com o intuito de contribuir e esclarecer o processo (SCHUSTER, 2009).

Com a visão de língua como instrumento a serviço da linguagem e, portanto, com foco no processo, e não mais no produto, os indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, principalmente os que se encontram na condição de aprendiz, são considerados como agentes, indivíduos completos com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas (LARSEN-FREEMAN, 1998, p. 207 apud BARCELOS, 2004, p. 126).

O cenário do conceito de crenças na Linguística Aplicada com os marcos teóricos e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem é apresentado por Barcelos (2004), que afirma que as investigações sobre crenças *têm uma preocupação em desvendar o mundo do aprendiz* e, para tanto, utilizam uma variedade, não apenas de termos (*concepções, representações, cultura de aprendizagem, abordagem de aprender, entre outros*), mas, também, de definições e de procedimentos metodológicos (BARCELOS, 2004, p. 127). De maneira geral, no entanto, o conceito de crenças envolve *conhecimento intuitivo, mitos, pressuposições*, ou seja, uma forma de conhecimento de mundo que se constrói de acordo com as interpretações que o aprendiz faz

das experiências que vivencia. Uma definição mais atual é proposta pela autora que afirma que as crenças são,

(...) 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. (BARCELOS, 2006, p. 18)

Partindo dessa premissa, o objetivo desta seção é apresentar alguns estudos sobre crenças que enfocam o aprendiz de língua estrangeira<sup>12</sup>. Para tanto, passamos a fazer referência a algumas pesquisas sobre o tema. Citamos também o artigo de Silva (2007), no qual o autor apresenta um panorama histórico dos estudos realizados no Brasil e no exterior, por meio de uma revisão da literatura na área de Linguística Aplicada, além de sugestões para pesquisas a respeito das crenças e o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Segundo Silva (2007), desde 1995, o número de trabalhos *Stricto Sensu* sobre crenças tem crescido significativamente<sup>13</sup>. Tendo como foco o aprendiz de língua estrangeira, Silva (*op.cit.*) faz referência a Leffa (1991) que investigou as concepções de alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental (5ª série). Os resultados mostram que os alunos já trazem concepções sobre língua, linguagem e aprendizagem de línguas mesmo antes de iniciar o estudo de uma língua estrangeira, o que pode indicar a presença de outros fatores, além da experiência educacional, que influenciam os tipos de crenças e concepções dos alunos sobre a aprendizagem de línguas.

No que se refere às crenças de aprendizes<sup>14</sup>, vale citar também, conforme Silva (*op.cit.*), o conceito de cultura de aprender que, segundo Almeida Filho (1993) corresponde às maneiras

12. Se você tem interesse em desenvolver uma pesquisa a respeito da formação do sistema de crenças do aprendiz de inglês como língua estrangeira, sugerimos o artigo de Madeira (2008) como leitura importante. O texto, intitulado [O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês: fatores que influenciam na construção de crenças](#), traz uma discussão específica sobre o tema e demonstra o sistema de crenças construído a partir de uma configuração complexa de fatores que estão inter-relacionados, discutindo ainda alguns desses fatores separadamente.

13. Para consultar as dissertações e teses mencionadas no trabalho do autor, vide Silva (2007), disponível também em <http://pt.scribd.com/doc/50327364/09Kleber>.

de estudar e de se preparar para usar a língua-alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, transpostas como tradição, ao longo do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente e implícita. Silva (2007) também menciona a pesquisa de Barcelos (1995), que fez uso do conceito de cultura de aprender para investigar as crenças de alunos formandos em Letras, o que possibilitou uma expansão do termo previamente definido por Almeida Filho (1993) A cultura de aprender línguas, de acordo com Barcelos (1995) abarca o “conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas” (BARCELOS, 1995, p. 40), sendo que esse conhecimento, compatível com a idade e a condição socioeconômica do aprendiz, é baseado na experiência educacional prévia, leituras anteriores, contato com pessoas influentes e ainda as maneiras habituais de os aprendizes estudarem e se prepararem para a situação de uso da língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 1993 apud SILVA, 2007).

Vieira-Abrahão (2005) enfoca o processo de mudança das crenças de uma aluna do curso de Letras sobre ensino e aprendizagem do inglês. Por meio de entrevistas, narrativas e observações constantes da prática de ensino da aluna durante sua formação inicial, a autora apresenta o processo de mudanças a partir das diferentes experiências como aprendiz da língua estrangeira. A autora mostra que as crenças da aluna influenciavam sua prática de maneira negativa. No entanto, por meio de estudos teóricos sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas e, principalmente, por meio da reflexão e análise da própria prática docente, constatou-se uma mudança nas crenças da participante. É possível perceber na referida pesquisa que as crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas podem surgir e se modificar a partir de experiências, reflexões e estudos que compreendem a própria prática, uma vez que as crenças não são unicamente caracterizadas pela experiência como aprendiz. Segundo Vieira-Abrahão (2004), as crenças são também caracterizadas por pressupostos, valores, conhecimentos e experiências adquiridos ao longo das vidas dos aprendizes.

14. Para uma leitura mais abrangente sobre o tema e se você tem interesse em desenvolver um projeto de pesquisa sobre crenças de aprendizes, sugerimos como referência a [dissertação de Mello](#) (2008), defendida na UnB, a respeito das relações entre as crenças de alunos e a prática da professora de inglês, no contexto do ensino fundamental de uma escola pública. Observe atentamente os instrumentos de coleta de dados utilizados pela pesquisadora, dentre eles, o uso de narrativas e de questionários abertos e fechados.

Vale mencionar, também, que os estudos sobre crenças de aprendizes normalmente investigam a relação existente entre as crenças de aprendizes e professores, uma vez que esses se constituem como os principais sujeitos de pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem<sup>15</sup>. Nesse sentido, citamos a dissertação de Mestrado de Maitino (2007), que teve por objetivo mapear as crenças inferidas das ações e do discurso de alunos, bem como de uma professora de língua inglesa, inseridos no contexto de ensino médio de uma escola pública. Apesar de também focar a questão da formação continuada, a pesquisa buscou analisar como a interação das crenças apresentadas tanto pelos alunos como pela professora afeta o processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, o estudo almejou, também, fornecer oportunidades para que a professora refletisse não só sobre suas crenças, mas também sobre as de seus alunos. A pesquisa, de natureza etnográfica, analisou, principalmente, as possíveis contribuições das reflexões para o discurso e a prática pedagógica da professora.

Para o estudo das crenças foi adotada uma abordagem contextual, segundo Barcelos (2001), na qual o contexto histórico, político, ideológico, cultural e social é considerado. Como instrumentos e procedimentos de coleta de dados, a pesquisa utilizou questionários com perguntas abertas, autobiografia dos alunos, entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio, observação de aulas, sessão de visionamento, sessão de história de vida, diário da pesquisadora, gravação das aulas em áudio e vídeo, gravações das conversas com a professora sobre suas crenças e as de seus alunos.

Segundo Maitino (2007), os dados apontam para algumas convergências entre as crenças inferidas do discurso dos alunos e da professora, sendo que os maiores desencontros aconteceram entre as crenças e expectativas dos alunos e as ações pedagógicas da professora. A autora afirma que o trabalho de formação continuada foi positivo por ter sinalizado mudanças não somente em nível de discurso, mas também nas ações pedagógicas da professora.

Dentre os trabalhos mais recentes, citamos a dissertação de mestrado de Bedran (2008) que investiga a (reconstrução) das crenças entre participantes brasileiras e italianas no contexto

15. Com foco no tema de crenças de aprendizes confrontadas com as de professores de língua inglesa sobre a possibilidade de se aprender inglês em escolas públicas, sugerimos a leitura da [dissertação de Coelho](#) (2005), defendida na UFMG. Mais uma vez, é importante que você observe a metodologia de investigação.

Teletandem<sup>16</sup>, que se caracteriza como um ambiente de ensino e aprendizagem de línguas que promove a interação entre dois falantes nativos (ou competentes) de línguas diferentes que trabalham via internet de forma autônoma e colaborativa para aprenderem a língua um do outro. Vale salientar que, sob o ponto de vista formativo e educacional, o Teletandem oferece, nos campi da UNESP, em Assis e em São José do Rio Preto, uma oportunidade gratuita para que os alunos do curso de Licenciatura em Letras desenvolvam suas habilidades e competências linguísticas em língua estrangeira. Bedran (2008) aponta que a diversidade de crenças trazidas pelas participantes estão relacionadas às experiências vivenciadas nos sistemas de ensino e aprendizagem em culturas diferentes, o que reflete a importância de se considerarem as condições da era pós-método e a necessidade de uma formação que privilegie a reflexão.

O estudo de Schuster (2009) enfoca as crenças de aprendizes iniciantes de espanhol como língua estrangeira a respeito do bom aluno. Com o objetivo de analisar a relação entre as crenças, as experiências prévias e as ações dos aprendizes, questionários e entrevistas foram instrumentos aplicados aos alunos, além de observações dos participantes em sala de aula e notas de campo. Os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa estão baseados no estudo contextual de crenças segundo Barcelos (1999, 2004) e Barcelos e Vieira-Abrahão (2006), referências importantes por considerarem a questão de que as crenças estão em constante construção e reconstrução. Assim, a pesquisa de Schuster (2009) contribui com implicações para o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

As contribuições para o processo de ensino e aprendizagem de línguas mostram a necessidade de os estudos sobre crenças irem *além da simples descrição das crenças*, conforme aponta Barcelos (2001). Segundo a autora, uma investigação contextualizada das crenças é necessária para que seja possível entender como as crenças interatuam com as ações dos aprendizes e que funções elas desempenham nas experiências de aprendizagem dentro e fora de sala de aula.

16. Para mais referências a respeito de pesquisas sobre crenças realizadas no contexto Teletandem, sugerimos que visite o sítio do projeto, no [link de produções científicas](#) e, também, no link [Teletandem News](#). Nesses links você encontra pesquisas a respeito de crenças, dentre outras desenvolvidas no referido contexto.

## Referências Bibliográficas

- 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.
- \_\_\_\_\_. **Crenças sobre aprendizagem de línguas: lingüística aplicada e ensino de línguas.** *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- 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, SP: Pontes, 2006.
- BLOS, D. **Centros de autoacesso: uma proposta para currículo bilíngue: a função dos centros de autoacesso na aprendizagem de língua inglesa e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz.** Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/25430>>. Acesso em: 15 jun. 2011.
- BOMFIM, B. B. S. B.; CONCEIÇÃO, M. P. **Crenças de aprendizagem de línguas e a formação reflexiva do professor.** *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, Brasília, v. 8, n. 1, p. 54-67, 2009.
- CAVALARI, S.M.S. **A auto-avaliação em um ambiente de ensino-aprendizagem em tandem via chat.** Tese (Doutorado)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009. Disponível em: <[www.teletandembrasil.org/site/docs/SPATI.pdf](http://www.teletandembrasil.org/site/docs/SPATI.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2011.
- COHEN, A D.; WEAVER, S. J.; LI, T. **The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language.** Minneapolis: National Language Resource Center/The Center for Advanced Research on Language Acquisition, 1996.
- FERNANDES, V. **The discourse and the praxis of future language teachers concerning learner autonomy.** In: TOMICH, L. M. B.; et al. (Org.). *Advanced Research in English series: A interculturalidade no ensino de inglês.* Florianópolis: UFSC, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HOLEC, H. **Autonomy and foreign language learning.** São Paulo: Pergamon, 1981.
- HURD, S. **Autonomy and the distance language learner.** In: HOLMBERG, B.; SHELLEY, M.;

WHITE, C. (Ed.). *Distance education and languages: evolution and change*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2005.

- LEFFA V. M. **A look at students concept of language learning**. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n.17, p. 57-65, jan/jun, 1991.
- LEGENHAUSEN, L. **Second language acquisition in an autonomous learning environment**. In: LITTLE, D.; RIDLEY, J.; USHIODA, E. (Ed.). *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik, 2003.
- LITTLE, D. **Tandem language learning and learner autonomy**. In LEWIS, T.; WALKER, L. (Ed.). *Autonomous language learning in-tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications. 2003. p. 37-44.
- LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (Eds.) **A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet**. CLCS Occasional Paper 46, 1996.
- LUZ, E. B. **A construção da autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (in-teletandem)**. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009. Disponível em: <[www.teletandembrasil.org/site/docs/LUZ.pdf](http://www.teletandembrasil.org/site/docs/LUZ.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2011.
- LUZ, E. B.; CAVALARI, S. M. S. **Projeto Teletandem: uma discussão sobre a aprendizagem autônoma**. In: TELLES, J. A. (Org.). *Teletandem: um novo contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes, 2009.
- MADEIRA, F. **O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês: fatores que influenciam na construção de crenças**. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 47, n. 1, Campinas, Jan.-Jun. 2008. Disponível em:
- <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132008000100007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132008000100007)>. Acesso em 12 jun. 2011.
- MAGNUS, S. P. F. **Estratégias de aprendizagem em língua estrangeira: um estudo “Q”**. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000363442&fd=y>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

- MAITINO, L. M. **Crenças de uma professora e seus alunos acerca do processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública:** contribuições para a formação continuada. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007.
- MELLO, G.C.V. **O ensino de língua inglesa via internet e a autonomia do aluno.** Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
- NICOLAIDES, C. **O desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de línguas.** Tes (Doutorado)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Autonomy development in future language teachers.** In: TOMICH, L. M. B.; et al. (Org.). *Advanced research in english series: a interculturalidade no ensino de inglês.* Florianópolis: UFSC, 2005.
- O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. V. **Learning strategies in second language acquisition.** Cambridge: Cambridge University, 1990.
- O'ROURKE, B.; SCHWIENHORST, K. **Talking text: reflections on the reflections in computer-mediated communication.** In: LITTLE, D.; RIDLEY, J.; USHIODA, E. (Ed.). *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment.* Dublin: Authentik, 2003.
- OXFORD, R. L. **Language learning strategies: what every teacher should know.** New York: Newbury, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Teaching and researching language learning strategies: psychological, sociocultural and technological perspectives.** London: Longman, 2007.
- PAIVA, V. L. M. O. **Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa.** *Letras e Letras*, v. 14, n. 1, p. 73-88, jan.-jul. 1998. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/strategies.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2011.
- \_\_\_\_\_. **O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia.** In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.* São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 31-38.
- \_\_\_\_\_. **Autonomia e complexidade.** *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 9, n. 1, 2006.

- RIDLEY, J. **Learner's ability to reflect on language and on their learning**. In: LITTLE, D.; RIDLEY, J.; USHIODA, E. (Ed.). *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik, 2003.
- RIVERS, W. P. **Autonomy at all costs: an ethnography of metacognitive self-assessment and self-management among experienced language learners**. *The Modern Language Journal*, Monterey, USA, v. 85, n. 2, 2001.
- SCHUSTER, L. **Crenças de aprendizes iniciantes de espanhol sobre o bom aluno**. *Revista de Educação, Linguagem e Literatura*, Inhumas, GO, v. 1, n. 2, 2009.
- SILVA, W. M. **Estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras: um caminho em direção à autonomia**. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 85, 2006. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/silva\\_w.pdf](http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/silva_w.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2011.
- SILVA, K. A.. **Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro**. *Linguagem & Ensino* (UCPel), v. 10, p. 235-271, 2007. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/50327364/09Kleber>>. Acesso em: 15 jun. 2011.
- SOUZA, R. A. **Aprendizagem de línguas em tandem: estudo da telecolaboração através da comunicação mediada pelo computador**. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- TELLES, J. A. **Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos**. Projeto de pesquisa. Universidade Estadual Paulista, Assis, 2005. Disponível em: <[http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM\\_BRASIL\\_completo.pdf](http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2011.
- TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. **Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT**. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial**. In: \_\_\_\_\_. *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes, 2004. p. 131-152.
- \_\_\_\_\_. **Crenças x teorias na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira**. In: TOMICH, L. M. B.; et al. *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 313-332.

- VILAÇA, M. L. C. **Pesquisas em estratégias de aprendizagem: um panorama.** *E-escrita*, Nilópolis, RJ, v. 1, n. 1, p. 21-31, jan-abr. 2010. Disponível em: <[http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/view/4/pdf\\_2](http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/view/4/pdf_2)>. Acesso em: 15 jun. 2011.
- WENDEN, A. **The beliefs about language learning of beginning university foreign language students.** *The Modern Language Journal*, Monterey, USA, n. 72, p. 283-294, 1988.
- \_\_\_\_\_.; RUBIN, J. (Ed.). **Learning strategies in language learning.** London: Prentice Hall, 1987. p. 145-156.

## Material de Apoio

---

- RIBAS, F. C. **Variações motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de escola pública.** 2008. 410 f. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008. Disponível em: <<http://www.athena.biblioteca.unesp.br/F/8VVVKDTHQSXLRQC3F82M7SIUKVQV1KPLSQ3G55BADJNPF8P2CJ-25526?func=short-0-b&setnumber=023533&request>>. Acesso em: 15 jun. 2011.
- SILVA, A.C. **O desenvolvimento intra-interlingüístico intandem à distância:** português e espanhol. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008. Disponível em: <[http://www.teletandembrasil.org/site/docs/SILVA\\_A\\_C\\_O\\_desenvolvimento\\_intra-interlinguistico\\_in-tandem\\_a\\_distancia.pdf](http://www.teletandembrasil.org/site/docs/SILVA_A_C_O_desenvolvimento_intra-interlinguistico_in-tandem_a_distancia.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2011.

## Sites interessantes

---

- [Innovation in Teaching](#)
- [Centro de Auto-Acesso](#)
- [Center for Applied Linguistics](#)
- [Learning Strategy Inventory For Language Learners](#)

Pró-Reitora de Pós-graduação

Marilza Vieira Cunha Rudge

Equipe Coordenadora

Ana Maria Martins da Costa Santos

Coordenadora Pedagógica

Cláudio José de França e Silva

Rogério Luiz Buccelli

Coordenadores dos Cursos

Arte: Rejane Galvão Coutinho (IA/Unesp)

Filosofia: Lúcio Lourenço Prado (FFC/Marília)

Geografia: Raul Borges Guimarães (FCT/Presidente Prudente)

Antônio Cezar Leal (FCT/Presidente Prudente) - *sub-coordenador*

Inglês: Mariangela Braga Norte (FFC/Marília)

Química: Olga Maria Mascarenhas de Faria Oliveira (IQ Araraquara)

Equipe Técnica - Sistema de Controle Acadêmico

Ari Araldo Xavier de Camargo

Valentim Aparecido Paris

Rosemar Rosa de Carvalho Brena

Secretaria/Administração

Márcio Antônio Teixeira de Carvalho

NEaD – Núcleo de Educação a Distância

*(equipe Redefor)*

Klaus Schlünzen Junior

Coordenador Geral

Tecnologia e Infraestrutura

Pierre Archag Iskenderian

Coordenador de Grupo

André Luís Rodrigues Ferreira

Guilherme de Andrade Lemeszenski

Marcos Roberto Greiner

Pedro Cássio Bissetti

Rodolfo Mac Kay Martinez Parente

Produção, veiculação e Gestão de material

Elisandra André Maranhe

João Castro Barbosa de Souza

Lia Tiemi Hiratomi

Liliam Lungarezi de Oliveira

Marcos Leonel de Souza

Pamela Gouveia

Rafael Canoletti

Valter Rodrigues da Silva