

**CRENÇAS SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM UMA  
ESCOLA TÉCNICA FEDERAL NA CIDADE DE PONTA PORÃ/MS**

**BELIEFS ABOUT ENGLISH LEARNING AND TEACHING IN A TECHNICAL  
SCHOOL IN THE CITY OF PONTA PORÃ/MS**

**Ivânia Patrícia Laguilio (UFGD/IFMS)<sup>1</sup>**

**Rinaldo Vitor da Costa (UFGD/IFMS)<sup>2</sup>**

**RESUMO:** Esse estudo é um recorte de pesquisa de mestrado<sup>3</sup>, que teve como objetivo a investigação das crenças sobre o ensino-aprendizagem de inglês de estudantes ingressantes no Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática de uma escola da rede federal de ensino, na cidade de Ponta Porã/MS, situada em uma região de fronteira seca com o Paraguai. No contexto, grande parte dos estudantes, vindos de escolas públicas da região, não estudou a língua inglesa no ensino fundamental, uma vez que a cidade encontra-se inserida em uma região de fronteira com o Paraguai, e oferece apenas língua estrangeira-Espanhol no currículo do Ensino Fundamental. O interesse pela pesquisa surgiu a partir de situações conflitantes entre a forma de ensinar do professor e a de aprender dos estudantes, principalmente daqueles que não haviam estudado a língua inglesa no ensino fundamental. Buscou-se, então, estudar as crenças desses alunos, verificando como se processam no referido contexto, a fim de promover a reflexão do professor de forma a realizar ações de intervenção para diminuir os desencontros entre as formas de ensinar do professor e a forma que os alunos acreditam ser a correta para aprender.

**PALAVRAS-CHAVE:** Crenças; Ensino-aprendizagem de língua inglesa; Contexto

**ABSTRACT:** This study is part of a master research, which aimed to investigate the beliefs about English learning and teaching of students entering to a High School Course integrated to Computer Technician at a Federal High School in the city Ponta Pora / MS , located at the border with Paraguay . In the context , great part of the students coming from public schools in the region had not studied English as a foreign language in elementary school , once it is located in a region of the border with Paraguay , it offers only Spanish as a foreign language. The interest for this research came up as of conflicting situations between the teacher way of teaching and students ways of learning, especially of those who had not studied English in

<sup>1</sup> Mestre em Letras, Linguística e Transculturalidade pela Universidade Federal da Grande Dourados. Professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul/ Câmpus Ponta Porã. E-mail: ivania.laguilio@ifms.edu.br

<sup>2</sup> Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, Professor da Faculdade de Letras e Artes da Universidade Federal da Grande Dourados, orientador da presente pesquisa. E-mail: rinaldo67@hotmail.com

<sup>3</sup> Dissertação defendida em 24/07/2013, no Programa de Pós-graduação em Letras da UFGD.

elementary school. Thus we tried to study the beliefs of these students, analyzing how they process in that context in order to promote reflection of the teacher to perform actions of intervention in order to reduce the mismatches between the ways of teaching and the ways that the students believe to be the right to learn.

**KEYWORDS:** Beliefs; English Teaching and Learning; Context

## **1. INTRODUÇÃO**

As crenças relacionadas ao ensino/aprendizagem de línguas vêm sendo cada vez mais objeto de estudos. Ao abordar a questão central deste estudo, a ideia de crenças e seus reflexos no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira já foram vistas por diferentes pesquisadores tanto no contexto brasileiro quanto no exterior.

No Brasil, as pesquisas em torno das crenças iniciaram-se em meados dos anos 90, com os seguintes marcos teóricos (cf SILVA, 2007); Leffa (1991) investigou as concepções de alunos de 5ª ano (antiga 4ª série do Ensino Fundamental), mostrando que, mesmo antes de iniciar um estudo em LE, os aprendizes já trazem concepções sobre o que seja aprender uma LE na escola, e mesmo sobre língua e linguagem, observando que os alunos pesquisados consideraram que aprender uma nova língua envolvia aprender novas palavras, com memorização de palavras com uso de listas de vocabulário e dicionário; Almeida Filho (1993) utilizou o conceito “abordagem” ou “cultura de aprender” para definir um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e princípios sobre a linguagem humana, Língua Estrangeira (doravante LE) e o que seja aprender línguas. Aponta para as maneiras de se estudar e se preparar para o uso de uma LE, que segundo ele estão relacionadas à sua etnia, região, classe social e grupo familiar. Posteriormente, Barcelos (1995), expandindo o conceito previamente definido por Almeida Filho, utilizou o termo para investigar as crenças de alunos formandos de Letras.

No exterior, as pesquisas nessa área foram iniciadas cerca de uma década antes do início no Brasil. Destacam-se como pioneiros Wenden (1986) que desenvolveu suas pesquisas sobre crenças com aprendizes de inglês como segunda língua residindo nos Estados Unidos e Horwitz (1985) com trabalhos sobre crenças comuns sobre aprendizagem de línguas na sociedade norte-americana.

As pesquisas em torno das crenças iniciaram-se cerca de uma década após o movimento da Abordagem Comunicativa, e surgiram a partir de mudanças nas concepções sobre o ensino de línguas dentro da Linguística Aplicada, que, deixando de considerar a linguagem como um produto, passa a considerá-la um processo no qual o aprendiz ocupa o lugar principal.

De acordo com Larsen- Freeman (apud BARCELOS, 2004, p.04) “nós passamos a perceber o aprendiz como pessoas completas com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas”; e as mudanças nos modelos e paradigmas em torno do ensino de línguas ao longo dos anos possibilitaram diferentes visões dos aprendizes, passando a considerá-lo, não apenas um produto de um método ou mecanismo, como consideravam as tendências anteriores do ensino de línguas (como a da gramática e tradução ou audiolingual), passando a considerá-lo não apenas espectador de um método ou mecanismo, mas protagonista na produção de seu conhecimento.

Nessa perspectiva, considerando essas dimensões, investigamos as crenças de aprendizes em região de fronteira com o Paraguai, em um contexto de ensino técnico, a fim de observar se suas crenças acerca da aprendizagem de LE- Inglês se mostram semelhantes às do contexto geral de ensino ou mesmo se o cenário multilíngue, onde transitam pelo menos três línguas diferentes, quais sejam, o português, espanhol e guarani, faz emergir o surgimento de outras crenças.

Consideramos a pesquisa relevante para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (doravante LI), pois além de observar as ações e reações de estudantes na aula de LI em um contexto geral de ensino, considera também o contexto social e cultural desses aprendizes, que estão inseridos em um lócus de diversidade linguística e cultural, em um ambiente multilíngue, estudando a LI como disciplina obrigatória e necessária no currículo escolar da área técnica que cursam.

Por meio da abordagem contextual de investigação analisamos as crenças iniciais de aprendizes ingressantes no ensino médio integrado ao técnico em um contexto pluri/multilíngue, no qual grande parte dos estudantes não havia estudado LE-Inglês no currículo do ensino fundamental, levando em consideração os aspectos culturais e identitários desses aprendizes como fatores responsáveis pela formação de suas crenças. Também analisamos como os conflitos causados pelo choque entre a cultura de aprender dos aprendizes e a de ensinar da professora exigiram, por parte da última, uma prática reflexiva

para desenvolver ações que amenizassem esse conflito. Por fim, constatamos que essas ações possibilitaram, não uma mudança nas crenças dos aprendizes, mas uma motivação e mudança de atitude na participação das aulas de LI.

## 2. MATERIAL E MÉTODOS

Fundamentamos a presente pesquisa no estudo de referências por pesquisa etnográfica porque tem como foco estudar a cultura em sociedade, neste caso, a cultura do ensino – aprendizagem de línguas. De acordo com André (1995, p. 27) para os antropólogos, o termo *etnografia* pode ser definido como um conjunto de técnicas usadas para coletar dados sobre os valores, hábitos, crenças (grifo nosso), práticas e comportamentos de um grupo social e um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

Assim, a partir de uma abordagem contextual de investigação (BARCELOS, 2006), procuramos investigar as crenças por meio de observações diárias, notas de campo e entrevistas coletados ao longo de 4(quatro) semestres de aulas no curso, período em que os aprendizes estudaram a disciplina, dos quais utilizaremos alguns excertos para o presente trabalho. Depois de transcritos, esses dados foram triangulados e analisados.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O interesse pela presente pesquisa surgiu a partir de observações no cotidiano das aulas, na ocorrência de uma situação conflitante nas aulas de Língua Inglesa da professora-pesquisadora, ocasionada pela dissonância entre a cultura de aprender dos estudantes e a de ensinar da professora, que se ressaltava ainda mais no contexto de ensino cuja grande parte dos aprendizes não havia estudado LE- Inglês no ensino fundamental.

A partir de um questionamento com a turma, na tentativa de compreender e buscar uma solução para o conflito, alguns estudantes reclamaram o fato de não ter estudado a LI no ensino fundamental e estavam tendo dificuldades por isso, outros afirmaram que o “método

de ensino” era muito difícil, pois a professora ensinava como “professor de faculdade”, e outros reclamavam pelo fato da professora falar inglês em sala.

A partir desse diálogo, passou-se a questionar algumas ações e crenças pessoais e refletir sobre a prática docente e, diante dos fatos ocorridos no contexto de ensino e dos argumentos dos estudantes, observou-se que esses estudantes tinham uma visão de ensino-aprendizagem de línguas muito diferente da que a professora considerava adequada pra eles, e essa divergência entre as concepções pessoais da professora e as deles era o que causava os conflitos na sala de aula, fazendo-os questionar suas ações.

De acordo com Barcelos (2006), essa incompatibilidade entre as crenças de professores e estudantes podem causar questionamento na credibilidade dos professores por parte dos estudantes, além de evasão e sentimento de infelicidade, afetando as motivações e esforços nas atividades que os estudantes decidem fazer.

Logo após a ocorrência da situação descrita no tópico anterior, foi realizada a primeira reunião com os pais, que compareceram em sua maioria. Entre os principais assuntos tratados envolvendo a disciplina de LI, estavam os resultados parciais das notas das primeiras avaliações aplicadas (que foram muito ruins). Os estudantes, ao apresentarem as notas para os pais, justificaram as notas baixas com as mesmas reclamações feitas durante as aulas: o ensino de LI era muito “puxado”, a metodologia de “professor de faculdade”, a justificativa da dificuldade dos filhos (principalmente daqueles vindos da escola pública) por ter estudados apenas LE-Espanhol no ensino fundamental e as reclamações do uso da LI pela professora.

Em relação a este último aspecto, uma das mães que reclamou acerca do uso da língua em sala argumentou: “meu filho está achando as aulas muito difíceis, ele disse que não entende nada”, em seguida, ao ser questionada sobre o filho ter estudado apenas LE- Espanhol ou não no ensino fundamental, ela respondeu que o filho tinha LI no currículo escolar desde o 6º ano (na escola da qual ela é a diretora de ensino) e mesmo assim não estava apresentando um bom desempenho na disciplina, justificando sua argumentação com a seguinte declaração: *sabe o que é, professora, os professores não costumavam falar inglês nas aulas, trabalhavam mais com interpretação de textos, gramática e exercícios. Acho que falar inglês na sala é algo muito pesado pra eles, e também acho desnecessário, porque, afinal de contas, com quem é que eles vão falar inglês por aqui?*

Constatou-se então, que não somente os estudantes trazem crenças sobre o que é de fato, uma aula ou metodologia ideal de ensino da LI, mas também os pais. Borg (*apud*

Barcelos, 2006) elenca, dentre os fatores contextuais que podem interferir nas crenças, a exigência dos pais, diretores, escola e sociedade. Alguns pais, cujos filhos vinham da escola pública justificavam que precisavam colocar os filhos em cursinhos de idiomas (também possuem uma crença disseminada pela sociedade de que as escolas de idiomas estão aí para sanar os problemas de língua estrangeira na escola), como se os filhos fossem resolver o problema com a disciplina instantaneamente ao ingressarem em um curso particular. Alguns, com a mesma justificativa, enfatizavam que gostariam de poder pagar o curso de inglês para os filhos, mas não tinham condições financeiras para isso.

Concluiu-se que os pais pretendiam, com a apresentação das justificativas, buscar formas de facilitar a aprendizagem dos filhos e reivindicavam soluções para isso. Por isso após a reunião, a professora passou a pensar em algo que pudesse amenizar ou dissolver o conflito instaurado nas aulas de LI. E diante das situações negativas vivenciadas, procurou rever suas práticas e pensar em maneiras de diminuir esses conflitos de modo a motivar os estudantes para a aula de LI.

Inicialmente, algumas mudanças foram realizadas em relação a aplicação dos conteúdos. Para as aulas com conteúdos gramaticais, passou a trabalhar com músicas, atividades fotocopiadas (*worksheets*) em pares ou pequenos grupos, para trabalhar com as regras ou os aspectos dos tempos verbais, com intenção de motivar os alunos a participar mais das aulas.

A forma de avaliação também foi revista. Além de aplicar apenas provas e trabalhos escritos, como fazia antes, foram solicitados trabalhos com temáticas que envolvessem a informática e tecnologia em conjunto com atividades do interesse da faixa etária deles, como: edição de vídeos, em que os alunos escolhiam uma música qualquer em inglês, acrescentavam a legenda e imagens que representassem a mensagem da música; outro trabalho consistia em pesquisar a história de alguns elementos tecnológicos como: (celular, computador, jogos de vídeo games, etc.) e elaborassem cartazes em inglês com os tópicos da evolução, entre outros. A utilização da LI em sala foi mantida com alguns comandos para as atividades e frases e expressões misturadas com a língua portuguesa durante as explicações.

Nesse momento, a resistência em relação ao uso da língua já havia diminuído consideravelmente, tornando-se mais familiar, não somente durante as aulas, mas em diversas situações corriqueiras no ambiente escolar em que os alunos utilizavam frases do dia a dia (*Good morning, Hello teacher... How are you? Excuse me... May I drink water?*), com

estruturas simples e comuns, mas que, de certa forma, refletiam essa maior familiaridade com a língua, mesmo para os que alegavam nunca ter estudado a LI antes. Outra observação corriqueira foi a utilização do idioma para pequenos diálogos com a professora em redes sociais, conforme ilustram os excertos abaixo:

Excerto 1

O...: Oi.

Ivânia Laguilio: Oi, td bem?

O...: voce é a nossa professora

Ivânia Laguilio: Sim, de inglês

O...: ok, good yvining, hau are you

Ivânia Laguilio: I´m fine, and you?

O...: i m fine tankiu

Ivânia Laguilio: you´re welcome

O...: thank

Ivânia Laguilio: have to go now

O...: ok, bye bye

Ivânia Laguilio: I need to take a shower and sleep,

rsrsrsrsrsrs

Have a nice evening and a nice Sunday!!!

Excerto 2

D...: Hello teacher

Ivânia Laguilio: Hi D... How are you?

D...: I´m fine and you? kkkk. Estou arriscando algumas palavras, mas ao vivo e a cores

morro de vergonha, rsrsrsrsrsrs...

No primeiro excerto, um dos estudantes inicia a conversa com a professora em uma rede social e, embora as palavras estejam grafadas de forma incorreta, o diálogo apresenta coerência e sentido. Percebe-se, portanto, que não houve uma preocupação desse aluno em

relação a escrever corretamente as frases ou palavras, seu objetivo era tentar comunicar-se em inglês com a professora. No outro excerto, a aprendiz já inicia a conversa em inglês, entretanto, diferentemente da conversa anterior, revela na própria conversa que está tentando falar. Percebe-se que, com a professora, sente-se encorajada a falar, mas, durante as aulas, sente-se intimidada em usar o idioma.

Os excertos acima ilustram apenas algumas das situações corriqueiras observadas no curso concernentes à mudança de atitude dos aprendizes em relação às aulas de Língua Inglesa. As aulas diferenciadas foram mantidas, com atividades motivadoras para os estudantes e, na medida do possível, continuar o uso da Língua Inglesa com os estudantes de forma natural e corriqueira.

Observou-se que a concepção inicial sobre a percepção do contato diário com a LI mudou. Inicialmente, a maioria afirmava que tinham pouco ou não tinham tido nenhum contato com a LI, o que revelava uma crença inicial de que o contato com a LI ocorre somente na escola.

Na segunda parte da discussão dos resultados, analisaremos os excertos de uma entrevista semiestruturada realizada com os estudantes ao término da disciplina no currículo do curso, que foi realizada pelo grupo de apoio pedagógico com perguntas elaboradas com vistas a observar se houve ou não mudanças em relação às crenças. As respostas obtidas na entrevista, que seguem nos quadros, serão analisadas em seguida.

### Quadro 1

<i>E: Quais foram suas experiências enquanto aluno de inglês no curso de Técnico em Informática ao longo dos 4 semestres?</i>
<i>A1- Foram muito boas, consegui aprender facilmente, pois nunca tive problemas com a matéria.</i>
<i>A2- Uma aprendizagem mais diversificada e dinâmica.</i>
<i>A3- Uma forma de aprendizagem, pois não havia tido inglês antes.</i>



<i>A4- Aprender associar inglês com português.</i>
<i>A5- Ótimas. Percebi o quanto era importante aprender inglês. Me despertou e percebi a necessidade de aprender inglês.</i>
<i>A6 - O aprendizado de inglês mais técnico e a maior compreensão de textos, músicas, etc.</i>
<i>A7- Minha concepção sobre esse idioma mudou.</i>
<i>A8 - Foram as melhores aulas de inglês (em escola normal) da minha vida.</i>
<i>A9 - Na escola onde estudava, as aulas de inglês eram muito repetitivas. No curso técnico isso não ocorreu, cada semestre um conteúdo novo.</i>
<i>A10- Foi uma matéria muito boa, que ajuda muito em relação ao nosso curso.</i>
<i>A11- Foram boas, normais, pois já havia uma base de inglês antes.</i>
<i>A12- No começo entrei sem saber nem o básico e com o tempo fui aprendendo o jeito de estudar.</i>

As respostas obtidas no quadro demonstram que, para a maioria dos alunos, o ensino-aprendizagem de LI ao longo dos 4 semestres representou uma experiência positiva. Algumas das afirmações associam as experiências de aprendizagem ao desenvolvimento das habilidades, como é possível observar em algumas das afirmações como as de A4 (“*Aprender a associar o inglês com português*”) e A12 (“... *com o tempo fui aprendendo o jeito de estudar*”).

Outras revelam que a experiência positiva ocorreu devido à motivação proporcionada pelas aulas, como as afirmações de A2 (“*Uma aprendizagem mais diversificada e dinâmica*”), de A5 (“*Ótimas. Percebi o quanto era importante aprender inglês. Me despertou e percebi a necessidade de aprender inglês*”) e de A8 (“*Foram as melhores aulas de inglês (em escola normal) da minha vida*”).

Alguns associaram as experiências às necessidades técnicas do curso, conforme as afirmações de A6 (“*O aprendizado de inglês mais técnico e a maior compreensão de textos,*

músicas, etc.”) e A10(“Foi uma matéria muito boa, que ajuda muito em relação ao nosso curso”).

Dewey (citado por Barcelos, 2004) compreende as crenças como uma forma de pensamento, como construções da realidade e maneiras de ver e conceber o mundo, que são construídas colaborativamente em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e re (significação). Assim, percebe-se nas afirmações de alguns dos alunos, para os quais, a aprendizagem da LI no curso representa uma “nova maneira de estudar ou aprender” (A3, A4 e A12) ou mesmo “uma nova maneira de conceber a LI” (A7, A9) e também revelam a natureza *experencial* das crenças, que segundo Barcelos (2006) considera que todo processo cognitivo (inclusive a linguagem), nasce da natureza contextual da existência humana e da experiência.

### Quadro 2

<b><i>E - Qual é sua relação com os professores de inglês? Era a mesma inicialmente ou mudou?</i></b>
<i>A1- É realmente a mesma, pois ambas as professoras foram boas.</i>
<i>A2- Boa, era a mesma do início, não tive problemas com nenhuma.</i>
<i>A3- A única diferença foi quando mudou de professora, pois cada uma dava aula de maneira diferente.</i>
<i>A4- Mudou, porque no início a professora não conhecia a turma e agora já conhece a turma, então torna a aula mais fácil.</i>
<i>A5- Ótima, desde o início até hoje.</i>
<i>A6 - Com o passar das aulas, estas se tornaram mais práticas, o que tornou o aprendizado da língua algo mais viável.</i>
<i>A7- Uma relação amigável, desde o início do curso.</i>
<i>A8 - No início foi um período de adaptação, porém mudou para uma relação melhor, amigável.</i>
<i>A9 - Muito boa. No decorrer do curso a relação foi melhorando.</i>
<i>A10- Sempre tive um carinho muito grande pela “profe”, porém agora gosto muito mais dela.</i>

*A11- São boas. São as mesmas do início do curso, mas com o tempo há mais intimidade.*

*A12- Inicialmente a disciplina não era levada muito a sério. Parecia impossível, mas com o tempo fui dando mais valor à matéria.*

Uma síntese das respostas obtidas com a pergunta 02 revela as opiniões dos alunos sobre relacionamento professor-aluno, desde o início do curso. Os estudos sobre crenças de Borg (citado por BARCELOS, 2006) apontam que os fatores como salas lotadas, alunos desmotivados, proficiência limitada e resistência dos alunos a novas maneiras de aprender moldam as realidades de sala de aula e, conseqüentemente, podem inibir a habilidade do professor em adotar práticas que refletem suas crenças. Desse modo, as crenças dos professores sobre as expectativas dos alunos têm impacto poderoso na sua prática.

O relacionamento inicial com a turma foi conflitante. Tal conflito pode ter sido ocasionado pelas dissensões em relação às concepções de aprendizagem de línguas trazidas pelos alunos e as concepções de ensino da professora. Barcelos (2004, p. 172) afirma que “os conflitos entre as percepções entre professores e alunos são baseados na premissa de que os alunos têm sua própria visão sobre o processo de aprendizagem”.

Esses conflitos podem gerar outros tipos de problemas como incompreensão e falta de comunicação, questionamento da credibilidade do professor por parte dos alunos, engajamento do aluno em estratégias as quais o professor desaprova, evasão dos alunos e sentimentos de desapontamento. Tais sentimentos, por sua vez, podem afetar a motivação e os esforços nos tipos de atividades que escolhem realizar. A situação conflitante entre os alunos e a professora tornou necessária uma ação reflexiva por parte da professora, a fim de mudar a prática de sala de aula, de forma a amenizar ou dissolver os conflitos entre professor-aluno.

Embora, alguns dos alunos entrevistados considerem e afirmem a existência de um bom relacionamento professor-aluno, a maioria revela a percepção de mudanças por parte dos alunos. É possível observar isso nos comentários de A4 (“*Mudou, porque no início a professora não conhecia a turma e agora já conhece a turma, então torna a aula mais fácil*”), A6 (“*Com o passar das aulas, estas se tornaram mais práticas, o que tornou o aprendizado da língua algo mais viável*”), A8 (“*No início foi um período de adaptação, porém mudou para uma relação melhor, amigável*”), A9 (“*Muito boa. No decorrer do curso a relação foi melhorando*”), A10 (“*Sempre tive um carinho muito grande pela “profe”, porém agora gosto*

*muito mais dela”), A11(“São boas. São as mesmas do início do curso, mas com o tempo há mais intimidade”) e A12(“ Inicialmente a disciplina não era levada muito a sério. Parecia impossível, mas com o tempo fui dando mais valor à matéria”).*

O processo reflexivo por parte do professor exige reconhecimento de que sua prática afeta cada aspecto do ato de ensinar – sua relação com os alunos, sua interpretação do conteúdo da disciplina e sua importância na vida dos alunos. Além, claro, da forma como esse conteúdo é trabalhado, de acordo com planejamento das aulas e resultando na avaliação da aprendizagem do aluno. De acordo com Pennington, citado por Pessoa & Sebba (2006, p. 45) “a mudança do professor deve ser tanto comportamental quanto cognitiva”. Tal mudança pressupõe que perceba a necessidade de mudança- ou, pelo menos, que demonstre o desejo de experimentação – e as alternativas disponíveis.

Assim, de acordo com a mesma autora, uma mudança duradoura no comportamento do professor ocorre apenas quando os professores se sentem capazes e motivados para experimentar algo novo, refletir sobre suas consequências e, então, ajustar sua prática e seu pensamento com base nos resultados alcançados.

### Quadro 3

<b><i>E - Quais aspectos das aulas você acha que favoreceram a aprendizagem? Quais dificultaram?</i></b>
<i>A1- O que favoreceu foi o dinamismo e a prática da escrita, mas o que dificultou foi a falta de prática da pronúncia.</i>
<i>A2- As aulas faziam o aluno se interessar, como apresentar uma música. O barulho na sala de aula atrapalhou.</i>
<i>A3- Favoreceu as aulas serem dinâmicas com músicas e brincadeiras. Dificultou a parte teórica onde a aula acabava sendo monótona.</i>
<i>A4- Quando a professora trazia músicas com letras era um bom jeito, além de divertido era mais fácil. Mas quando ficava muito teórico, somente a gramática era o ponto mais difícil.</i>
<i>A5-...</i>

<i>A6 - Músicas, textos e atividades tornaram o aprendizado extremamente mais fácil. Nada durante as aulas veio a nos dificultar.</i>
<i>A7- As aulas eram apresentadas de forma clara e isso favoreceu o aprendizado, mas a precariedade de material foi um ponto negativo.</i>
<i>A8 - As músicas e trabalhinhos ajudaram bastante. O que dificultou foi o comportamento da sala.</i>
<i>A9 - Mais interatividade facilitou as aulas.</i>
<i>A10- O projeto que a professora passou no primeiro semestre facilitou a aprendizagem. O fato de nunca ter tido contato com matéria antes dificultou.</i>
<i>A11- O interesse do aluno é fundamental.</i>
<i>A12- Dificuldades: falta do básico no fundamental. Favoreceram: o método diferente de algumas aulas.</i>

No Quadro 3 serão observados aspectos das aulas que favoreceram ou dificultaram o aprendizado da LI. O objetivo dessa questão foi verificar se houve mudanças nas crenças iniciais dos alunos sobre os aspectos da prática do professor em sala de aula, a qual, inicialmente foi considerada inadequada para o ensino da LI naquele contexto.

As respostas apontam para mudanças significativas em relação à concepção inicial sobre aprendizagem da LI, que sendo incompatível com a abordagem de ensinar do professor (ALMEIDA FILHO, 2002), gerou resistências e dificuldades no ensino e na aprendizagem da LI naquele contexto.

Em um primeiro momento, as queixas dos alunos foram consideradas infundadas, pois a professora julgava sua prática em sala de aula adequada, uma vez que em tantos anos como professora de LI, nunca tivera sua prática questionada. Entretanto, embora acreditasse estar utilizando uma abordagem adequada de ensino, concordava com os alunos que havia algo de errado em sua prática que ocasionava a rejeição da disciplina pela maioria da turma.

Desse modo, passou a refletir sobre suas próprias ações e teorias pessoais e chegou à conclusão de que precisaria abrir mão de algumas práticas já antigas, e manter outras, bem

como encontrar e buscar práticas novas. Mudanças nas teorias pessoais e na prática pedagógica dos professores não acontecem facilmente e, segundo Pereira e Sebba (2006) são graduais, uma vez que o professor não costuma descartar totalmente as teorias e a prática que desenvolveu ao longo de sua carreira e, além disso, a própria professora ainda estava se adaptando à modalidade de ensino integrada ao técnico.

O primeiro passo foi oferecer no contraturno um curso de nivelamento para os alunos que alegavam dificuldade por não ter estudado a LI no ensino fundamental. Também passou a observar os interesses relacionados à faixa etária dos alunos. Para seguir a ementa do curso, elaborou um material próprio, com a apresentação do conteúdo relacionado à informática e tecnologia, com fragmentos extraídos de redes sociais, fóruns, cartuns e gêneros textuais diversos, adaptados à ementa do ensino médio.

Como forma de motivação para as aulas, sempre trazia uma atividade (tipo *worksheet*) que envolvesse interação em pares e grupos e também músicas, sempre relacionadas ao conteúdo gramatical ou linguístico trabalhado. O hábito de utilizar a LI em sala de aula foi mantido e também a ênfase na importância do conhecimento da LI para as atividades simples do dia a dia dos alunos. Como resultado, a participação nas aulas melhorou muito e os desencontros e conflitos se dissolveram. Em contrapartida, foi possível observar que, manter a ordem na sala de aula tornou-se mais difícil quando essas atividades eram realizadas, resultando em reclamações por parte de alguns alunos.

Os resultados concernentes ao desenvolvimento de todas as habilidades linguísticas dos estudantes (capacitá-los a ler, ouvir, falar, escrever, etc.) não foram observados. Entretanto, objetivo principal havia sido alcançado, qual seja, amenizar os desencontros entre as formas de aprender dos alunos e a forma de ensinar da professora e motivá-los a aprender a LI não somente para o curso técnico que estavam cursando, mas também para ações de seus cotidianos, suas vidas pessoais.

#### Quadro 4

*E- Descreva de que forma que os conhecimentos adquiridos nas aulas de língua contribuíram para sua formação escolar e pessoal.*

*A1- Mais facilidade em escrever programas e pude fazer amigos pela internet que não são*

<i>brasileiros: Sri Lanka, Rússia, EUA, mas que falam inglês.</i>
<i>A2- Entender melhor a programação em programas que só existem em inglês e compreender um pouco melhor o inglês em músicas e textos.</i>
<i>A3- Contribuíram muito, pois não sabia antes como programar, pois tudo envolvia inglês. Agora já está mais fácil. A compreensão de tudo ficou mais fácil.</i>
<i>A4- Quando me deparo com alguma palavra em inglês não me assusto e procuro entender. Ficou bem mais fácil, não é um “bicho de sete cabeças”.</i>
<i>A5- Na área de programação, os cognatos ajudaram a entender mais ou menos o que um programa a ser instalado quer dizer e me ajudou a compreender algumas coisas como músicas, manuais de instrução...</i>
<i>A6 - A aplicação do inglês se tornou obrigatória, a matéria de inglês “sarcui” esta necessidade. A compreensão em geral se tornou mais fácil.</i>
<i>A7- Auxiliou no aprendizado técnico e auxiliou a compreender músicas.</i>
<i>A8 - Ajudou na interpretação de textos durante o curso de informática e na vida pessoal não muito, pois o inglês da escola não é muito complexo.</i>
<i>A9 - Contribuiu para as matérias técnicas e contribuiu para compreender os jogos.</i>
<i>A10- Na tradução, pois muitos componentes deste curso estão em inglês e ajudou a entender músicas, etc.</i>
<i>A11- Foi ótimo e fundamental, pois no curso de informática há muito a presença da língua inglesa e ajudou na compreensão do inglês no dia a dia, como músicas, filmes.</i>
<i>A12- Ajudou nas matérias técnicas e entender algumas palavras usadas no dia a dia.</i>

Para discutir os resultados obtidos com essa questão, será preciso retomar alguns pontos iniciais dessa análise, a fim de comparar os dados. As respostas revelam que a maioria dos alunos manteve a concepção da necessidade da LI para a área técnica que estão cursando.

É importante salientar que essa concepção não se relaciona somente ao trabalho de conscientização da importância da LI nas aulas, mas também nas outras disciplinas técnicas do curso, conforme afirmam em algumas respostas.

A concepção inicial sobre a percepção do contato diário com a LI mudou. Inicialmente, a maioria afirmava que tinham pouco ou não tinham tido nenhum contato com a LI, o que revelava uma crença inicial de que o contato com a LI ocorre somente na escola. Nas respostas obtidas no último questionário, quase todos os alunos afirmam que adquiriram uma facilidade maior para compreender o idioma em tarefas simples do dia a dia como: conversar com pessoas de outros países pela internet, compreender melhor músicas, filmes e seriados.

#### Quadro 5

<i>E- Você acredita que o fato do seu contato com as línguas espanhola e/ou guarani dificultam ou facilitam a sua aprendizagem da língua inglesa? Por quê?</i>
<i>A1- Acho que mais facilita, pois nos ajuda a “se” comunicar com nossos vizinhos, os paraguaios.</i>
<i>A2- Não, porque são línguas distintas que, apesar de nenhum aspecto igual podem ser trabalhadas juntas para um conhecimento elaborado.</i>
<i>A3- Se você consegue aprender essas, você consegue aprender outras.</i>
<i>A4- Não muda não porque apenas escuto essas línguas, nunca estudei, porém inglês e português eu entendo.</i>
<i>A5- Não. Acho legal porque podemos aprender.</i>
<i>A6 - Apesar de conhecer apenas o espanhol básico, o aprendizado em função do português unido ao espanhol, nos dá uma visão mais clara.</i>
<i>A7- Acredito que não interfere.</i>
<i>A8- Não tive muito contato com essas línguas.</i>
<i>A9 - Acredito que não.</i>
<i>A10- Com músicas, vídeos, materiais que nos ajudassem a entender melhor a disciplina.</i>
<i>A11- Facilitam, pois já há uma prática com outras línguas e uma facilidade para novas</i>



*informações.*

*A12- Nem um nem outro porque inglês e espanhol são línguas muito diferentes.*

### **Quadro 6**

*E- Você estudou Língua Inglesa no Ensino Fundamental? Quais eram suas expectativas ao começar a estudar inglês no ensino médio integrado ao técnico? Quais eram suas dificuldades? Em que medida o fato de ter ou não a disciplina no ensino fundamental dificultou/facilitou sua aprendizagem? Você tem as mesmas concepções acerca da disciplina que tinha quando começou o curso?*

*A1- Realmente o fato de eu ter tido a disciplina no ensino fundamental ajudou na aprendizagem do ensino médio integrado, pois minhas dificuldades estavam em compreender.*

*A2- Trabalhar em linguagens de programação em inglês e desenvolver melhor o inglês. Não tive méritos de estudar todo o ensino fundamental, mas o que tive ajudou. A disciplina de inglês é importante nos dias atuais e é uma língua que se utiliza muito.*

*A3- No começo achei que seria muito difícil, pois nunca tive inglês, mas ficou mais fácil depois de conseguir associar a disciplina não só para o técnico, mas sim associar à minha vida pessoal também.*

*A4- Facilitou muito, mas ainda assim o inglês dentro do curso foi diferente, com uma dificuldade maior, porém nada que “trancasse” o meu aprendizado.*

*A5- Minha primeira expectativa foi de medo, porque quando estudei no ensino fundamental eu não gostava e ia muito bem. Acho que minha maior dificuldade era minha falta de interesse pela matéria, já que eu não gostava. Não mudou muito ter ou não ter inglês no ensino fundamental. Não mudei totalmente minha forma de pensar, achei inglês muito interessante, necessário e procurei fazer um curso.*

*A6 - Como expectativa eu esperava aprofundar o conhecimento da língua inglesa acerca da área de informática. Acho que ter estudado no ensino fundamental facilitou sim. Não tenho as mesmas concepções, pois não tive acesso apenas ao inglês relacionado à informática, mas sim ao inglês em geral.*

<i>A7- Ter tido inglês no ensino fundamental facilitou minha adaptação e minha concepção continua a mesma.</i>
<i>A8 - O inglês do ensino técnico foi uma revisão do inglês do ensino fundamental e aprofundou mais nas disciplinas técnicas.</i>
<i>A9 - O contato com a informática facilitou muito a aprendizagem.</i>
<i>A10- Dificultou no começo, pois nunca tinha tido contato com a língua. Agora “tá de boa”.</i>
<i>A11- Não havia muitas expectativas e nem muitas dificuldades, pois já havia uma boa base da língua. As matérias vão mudando, porém a concepção é a mesma.</i>
<i>A12- As expectativas eram baixas porque não tive nenhum conhecimento de base, faltava conhecimento em praticamente tudo, pois foi preciso começar do “zero”. Mas hoje vejo que não foi tão impossível como imaginava aprender a língua.</i>

A partir das respostas obtidas nos Quadros 5 e 6, observa-se os resultados acerca dos questionamentos que envolvem o contexto de ensino, primeiramente educacional, qual seja, um curso de ensino médio integrado ao técnico e, em segundo, o lócus onde se insere a referida instituição de ensino, uma cidade situada em uma região de fronteira seca com o Paraguai.

O maior interesse neste momento é verificar se o contexto plurilíngue onde os alunos estão inseridos faz emergir outras crenças em relação ao ensino-aprendizagem da LI. Novamente é preciso ir ao ponto inicial da pesquisa em que grande parte dos alunos afirmava discordar do ensino da LI, por estar em uma região onde fala espanhol e guarani.

Quando questionados se tinham contato com as línguas guarani e espanhol, as respostas apresentaram-se bem diversificadas e as opiniões são divergentes nesse aspecto.

Alguns alunos afirmam que o contato com outros idiomas facilita a aprendizagem, conforme observado nas respostas de A1(“Acho que mais facilita, pois nos ajuda a “se” comunicar com nossos vizinhos, os paraguaios”), A2(“Não dificulta, porque são línguas distintas que, apesar de nenhum aspecto igual podem ser trabalhadas juntas para um conhecimento elaborado”), A3(“Se você consegue aprender essas, você consegue aprender outras”), A5(“ Não. Acho legal porque podemos aprender”), A6 (“Apesar de conhecer apenas o espanhol básico, o aprendizado em função do português unido ao espanhol, nos dá

*uma visão mais clara*”), A11(“*Facilitam, pois já há uma prática com outras línguas e uma facilidade para novas informações*”).

Embora diariamente frequentem os mais diversos locais no país vizinho, alguns insistem em afirmar não ter ou não ter tido contato com essas línguas, mostrando-se indiferentes em relação a estas, como demonstram as afirmações de A4(“*Não muda não porque apenas escuto essas línguas, nunca estudei, porém inglês e português eu entendo*”), A8 (“*Não tive muito contato com essas línguas*”) e A10(“*Não tenho contato com essas línguas*”).

Percebe-se a relação de hegemonia da língua portuguesa sobre o espanhol e principalmente sobre o guarani. Bordieu (2008), afirma que as relações de comunicação constituem um sistema de relações de *forças simbólicas* em que o discurso está condicionado às relações sociais práticas nas quais se inserem e que a língua, uma vez condicionada a essas relações sociais, torna-se um instrumento de poder pelo qual os locutores buscam não apenas serem compreendidos, mas obedecidos, reconhecidos, respeitados e, por isso, a língua com *status* de legítima, torna-se uma língua de autoridade.

É possível concluir, portanto que as relações sociais locais revelam uma hegemonia da língua portuguesa, não somente em relação ao espanhol, mas principalmente o guarani. Neste ponto, foi possível confirmar a hipótese inicial de que a justificativa da dificuldade para se estudar a LI devido ao contexto atuava mais como uma forma de resistência ao seu ensino ou mesmo uma forma de frear o andamento do currículo o qual esperavam ser cada vez mais difícil, ao contrário das séries anteriores, cursados no ensino regular.

As respostas no quadro 6 demonstram que o fato de alguns alunos não ter estudado a disciplina no ensino fundamental, não constituiu verdadeiramente empecilho para o desenvolvimento da disciplina no ensino médio. A maioria dos alunos que afirmaram ter estudado a disciplina no ensino fundamental, reconhece que as experiências anteriores de aprendizagem contribuíram para uma maior facilidade no estudo do idioma.

Alguns comentaram as experiências anteriores como uma forma de “*adaptação*”, visto que passaram a associar a aprendizagem do idioma ao curso técnico, conforme observa-se nas afirmações de A2(“*Trabalhar em linguagens de programação em inglês e desenvolver melhor o inglês. Não tive méritos de estudar todo o ensino fundamental, mas o que tive ajudou. A disciplina de inglês é importante nos dias atuais e é uma língua que se utiliza muito*”), A3(“*No começo achei que seria muito difícil, pois nunca tive inglês, mas ficou mais*

*fácil depois de conseguir associar a disciplina não só para o técnico, mas sim associar à minha vida pessoal também”), A6(“Como expectativa eu esperava aprofundar o conhecimento da língua inglesa acerca da área de informática. Acho que ter estudado no ensino fundamental facilitou sim. Não tenho as mesmas concepções, pois não tive acesso apenas ao inglês relacionado à informática, mas sim ao inglês em geral”), A7(“Ter tido inglês no ensino fundamental facilitou minha adaptação e minha concepção continua a mesma”), A8(“O inglês do ensino técnico foi uma revisão do inglês do ensino fundamental e aprofundou mais nas disciplinas técnicas”) e A9(“O contato com a informática facilitou muito a aprendizagem”).*

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após a realização do presente estudo, a primeira consideração feita é a de que refletir sobre as crenças que determinam a cultura de aprender dos alunos implica primeiramente em refletir e reconhecer as incoerências e equívocos de nossas próprias crenças e, também, refletir sobre teorias pessoais e ações em sala de aula não compreende uma tarefa fácil que não se trata de um processo rápido, com resultados imediatos, mas gradual e contínuo.

Entretanto, é imprescindível que os professores atuantes no ensino de língua estrangeira, compreendam as crenças que constituem a cultura de aprender dos alunos e também as nossas próprias crenças, as quais surgindo, não somente ao longo de sua experiência docente, mas também da sua própria aprendizagem do idioma, refletem nas teorias pessoais e conseqüentemente, na prática pedagógica. É necessário que essa compreensão gere a reflexão, a qual por sua vez, molde as ações em sala de aula, a fim de oferecer um ensino de maior qualidade e que, desse modo, seja possível solucionar alguns conflitos no ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

É importante reconhecer que melhores resultados relacionados à aprendizagem e desenvolvimentos das habilidades linguísticas dos alunos não puderam ser alcançados ao longo de apenas 4(quatro) semestres de curso. Porém não se constitui uma tarefa fácil de cumprir devido a uma série de fatores, comuns, tanto ao contexto escolar pesquisado, quanto à maioria das escolas públicas no Brasil. Assim, este estudo proporcionou a possibilidade de aberturas de caminhos para serem percorridos na busca de resultados melhores.

A segunda consideração trata da observação do duplo papel da professora durante a pesquisa. Foi preciso propor a si mesma (ou ao segundo papel) o contexto reflexivo, para que, refletindo acerca dos próprios estilos de ensinar, percebesse as implicações pedagógicas de suas escolhas. Além disso, foi preciso entender que as crenças dos alunos, muitas vezes, são diferentes das crenças dos professores, as quais por sua vez, podem ser incoerentes ou equivocadas.

Ainda assim observou-se que, nem sempre é possível colocar em prática aquilo que acredita-se ser o melhor para os alunos, pois o contexto é um dos fatores que mais influencia na relação entre as crenças e as práticas pedagógicas. Conclui-se, portanto, que, realizar a autocrítica/autorreflexão e modificar práticas e crenças adquiridas ao longo de anos de experiência de ensino não se constitui tarefa fácil.

Como terceira consideração, é importante destacar a importância de considerar o contexto como o principal responsável tanto pela dissonância entre as crenças e práticas, mas também pelo encontro entre as mesmas. Desse modo, a relação entre as crenças e as ações pedagógicas é influenciada pelos fatores contextuais, não somente quando existe um conflito entre as crenças e as ações, mas também quando há semelhanças entre pensamentos e ações.

Ao longo deste estudo, foi possível constatar que a indisciplina em sala de aula, as condições de trabalho, (neste caso não relacionado a recursos, como em outros contextos, mas a carga horária, ementa, número de alunos em sala, entre outros) e a opinião dos alunos e dos pais, bem como as necessidades motivacionais dos alunos são os fatores contextuais que determinam preponderantemente o delineamento de crenças e práticas.

É importante considerar que estas são razões pelas quais nem sempre o professor consegue colocar em prática aquilo que acredita ser o mais adequado para o aprendizado de seu aluno. Nesse estudo, além de alguns fatores contextuais considerados lugares-comuns no cenário de ensino da LI da maioria das escolas no Brasil, emergem outros dois: o contexto técnico do ensino da LI e as experiências anteriores de aprendizagem de língua estrangeira (o contato-confronto com a LI no ensino médio, por não ter estudado a LI no ensino fundamental).

É interessante observar que, embora a dissonância entre crenças e práticas seja muitas vezes vista como negativa (ALMEIDA FILHO, 2002), nesse estudo possibilitou mudanças significativas na prática, com resultados positivos, que talvez não tivessem sido possíveis se as crenças e ações fossem compatíveis. Observa-se, portanto, que muitas vezes aquilo que

pensamos estar adequado em relação a determinados contextos de ensino, não está em outros.

As práticas da professora, anteriores ao estudo, podiam ser coerentes (ou não) à maioria dos outros contextos em que trabalhara e, se não eram adequadas, nunca foram questionadas e, talvez possam até ter impossibilitado melhores resultados de ensino e se eram adequadas para outros, talvez não fossem para este.

O questionamento dos alunos em relação a sua prática a deixou insatisfeita com os resultados de seu trabalho, levando-a a concluir que a forma como trabalhava impossibilitaria o desenvolvimento das potencialidades de seus alunos. Sendo assim, o conflito vivenciado, gerou a ideia da pesquisa que resultou neste estudo.

Por meio das reflexões aqui apresentadas, buscou-se levantar questões importantes para o ensino de língua estrangeira no que diz respeito às crenças, práticas pedagógicas e relações que se estabelecem entre ambas as esferas, visando à melhoria da qualidade de ensino.

É importante salientar que mesmo enfocando a rede técnica e pública de ensino, as constatações e considerações deste trabalho são de interesse não somente a professores desta mesma rede, mas de todos os profissionais da educação que buscam o desenvolvimento de seus alunos e têm a responsabilidade e o compromisso com um ensino de línguas significativo para a formação de nossos cidadãos.

## REFERÊNCIAS

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

\_\_\_\_\_. *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas*. 3ª Edição. Campinas: Pontes, 2002.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. 1995. 140 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_. *Researching beliefs about SLA: a critical review*. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, p.171- 200, 2004.

\_\_\_\_\_. Cognição de professores e alunos a tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A.M.F.; ABRAHÃO, M.H.V. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas- foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

\_\_\_\_\_. Teachers' and students' beliefs within a deweyan framework: conflict and influence. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, p.171- 200, 2004.

\_\_\_\_\_. *Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês*. Linguagem & Ensino. V.9. n.2. p. 145-175, jul / dez 2006.

BORDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas*. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. (Clássicos; 4).

LEFFA, V. J. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

\_\_\_\_\_. *A look at students' concept of language learning*. Trabalhos em Linguística Aplicada, n. 17, p. 57-65, jan./jun., 1991.

\_\_\_\_\_. *Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua-estrangeira*. Claritas, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.

\_\_\_\_\_. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D.C. de. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

\_\_\_\_\_. Por um ensino de idiomas mais includente no contexto social atual. In: LIMA, D.C.de. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

PESSOA, R.R. & SEBBA, M.A.Y. Mudanças nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: BARCELOS, A.M.F.; ABRAHÃO, M.H.V. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas- foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

SILVA, K. A. da. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)*. 2005. 217 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

\_\_\_\_\_. *Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro*. Linguagem & Ensino, v.10, n.1, p.235-271, jan./jun.2007

