

CRENÇAS E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA A DISTÂNCIA

Cristiane Manzan PERINE

Universidade Federal de Uberlândia

cristiane_manzan@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho tem como proposta investigar quais são as crenças de aprendizes de inglês como língua estrangeira sobre o processo de ensino e aprendizagem em um contexto a distância. Tal como apontam Barcelos (2004, 2006), Kalaja (2003), Pajares (1992), Price (1969) e Woods (2003), o estudo sobre crenças tem como foco buscar um entendimento de como os alunos concebem a língua, ensino e aprendizagem de línguas e as crenças que trazem para sala de aula. O contexto de tal estudo é a disciplina de inglês instrumental a distância I (IngRede) oferecida em uma universidade federal no interior de Minas Gerais. Nossos participantes são alunos da referida disciplina, estudantes de diferentes áreas de estudo. Como instrumentos para coleta de dados, recorreremos a um questionário, entrevista semiestruturada, diários reflexivos e acompanhamento dos alunos participantes ao longo do curso. Consideramos, então, que crenças estão ligados à ação, à experiência e ao posicionamento dos alunos diante do processo de ensino e aprendizagem, e que tal relação precisa ser melhor explorada em Linguística Aplicada. cremos que esta pesquisa poderá ampliar as reflexões acerca de crenças de aprendizes de línguas estrangeiras em relação a um contexto virtual de aprendizagem, trazendo ainda novas contribuições a tais pesquisas no âmbito da Linguística Aplicada.

Palavras-chave: crenças; aprendizagem de línguas; contexto a distância

Introdução

Neste estudo, partimos da definição de Linguística Aplicada (LA) como ciência voltada para o estudo da língua em uso na sociedade. Filiados à LA e considerando as inúmeras possibilidades de pesquisa pertinentes ao seu escopo, nesta pesquisa, buscamos respaldo em dois pilares principais, a saber, crenças no ensino e aprendizagem de línguas e os papéis do computador, professores e alunos em um ambiente virtual de aprendizagem. Segundo Sadalla (1998), crenças representam uma matriz de pressupostos que dão sentido ao mundo, não sendo, apenas, um mero reflexo da realidade, elas são construídas na experiência, no percurso da interação com os demais integrantes desta realidade. É nosso objetivo, investigar as crenças sobre aprender inglês a distância e seu possível impacto na aprendizagem dos alunos. Participam desta pesquisa 10 alunos de diferentes cursos de graduação inscritos da disciplina eletiva “Inglês Instrumental a Distância I” (IngRede) de uma

universidade federal no interior de Minas Gerais. Neste artigo¹, apresentamos brevemente, na primeira seção, a fundamentação teórica que deu respaldo a este estudo; na segunda seção, a metodologia empregada; na terceira, trazemos a análise dos dados e, por fim, tecemos as considerações finais, fruto das reflexões que emergiram deste trabalho.

1. Fundamentação Teórica

Nesta seção, discorremos sobre crenças e ambiente virtual de aprendizagem, destacando os papéis do computador, de professores e alunos na aprendizagem de línguas, conceitos centrais no norteamento desta pesquisa.

1.1 Crenças no ensino e aprendizagem de línguas

Precursora dos estudos sobre crenças no Brasil, Barcelos (2001) define crenças como um conjunto de “idéias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências” (p. 73). A autora destaca ainda que as crenças são ao mesmo tempo pessoais e sociais, e sua origem recai nas experiências dos indivíduos.

Ainda de acordo com Barcelos (2001), por terem origem nas experiências, as crenças são pessoais, intuitivas, episódicas e na maioria das vezes, implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas fenômenos exclusivamente cognitivos, mas socialmente construídos sobre experiências em quadros específicos, problemas pessoais, de nossa “interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (BARCELOS, 2004, p.132).

Kalaja (1995, p. 192) define crenças como o que os aprendizes de línguas pensam sobre vários aspectos da aquisição de segunda língua, ou seja, crenças correspondem ao que eles têm a dizer sobre os vários aspectos pertinentes à própria aprendizagem. Identificamo-nos com tal definição por clarificar a noção de que crenças são o que os aprendizes pensam. Fica nítido, então, que ao estudar crenças de aprendizes o foco reside em partir dos próprios alunos como fonte de pesquisa e posicioná-los como ápice do processo de aprendizagem de línguas. A autora caracteriza as crenças como dinâmicas, sociais e relacionadas à linguagem. Ademais, as crenças podem variar de um estudante para outro, de contexto para contexto, e mesmo de professor para professor.

¹ Este artigo é recorte de dados coletados em virtude de uma pesquisa de mestrado.

Price (1969) postula que crenças são algo que temos ou possuímos; são um tipo de conhecimento ou afirmações que tomamos como verdadeiras, e acreditamos fortemente em sua validade, mesmo que não sejam apoiadas em base evidente, envolvendo, assim, aspectos psicológicos. Isso enfatiza ainda seu caráter social e individual. Para o filósofo, crenças são construtos de verdades aos quais aderimos ou não e são construídas a partir da história do indivíduo e a partir de sua interação com o meio. Da argumentação de Price, destacamos que as crenças são construídas a partir de nossa história e interações; logo, são formuladas nos diversos contatos diretos e indiretos que temos com a língua desde nossos primeiros anos de vida.

Pajares (1992) afirma que as crenças são qualquer proposição consciente ou inconsciente, inferida a partir do que uma pessoa diz ou faz, que pode ser precedida pela expressão “Eu acredito que...”. Para o filósofo, crenças podem ser ligadas ao conhecimento. Defende ainda que não convém distinguir crença e conhecimento por entender que mesmo os elementos cognitivos precisam ter uma parcela de afetividade e avaliação.

As crenças são compostas de inúmeros fatores, dentre eles emoções, expectativas, sentimentos, valorações e percepções que se firmam como atitudes, posturas do professor/aprendiz frente ao processo de ensinar/aprender uma língua estrangeira (NESPOR, 1987). Para Silva (2005), as crenças são um acervo vivo de verdades individuais ou coletivas, na maioria das vezes implícitas, (re)construídas ativamente nas experiências, que guiam a ação do indivíduo e podem influenciar a crença de outros que estejam ou não inseridos na sala de aula.

De acordo com Roakeach (1968), todas as crenças possuem um componente cognitivo, que representa o conhecimento; um componente afetivo capaz de despertar emoções e um componente comportamental, que é ativado quando uma ação é requerida. Para o referido autor, as crenças podem variar numa dimensão centro-periférica e, quanto mais central for a crença, mais resistente a mudanças ela será. A crença seria então comparável a um átomo, cujo núcleo mantém juntas as várias partículas num sistema estável. Algumas crenças formam o núcleo do sistema nessa dimensão centro-periférica e essas crenças centrais, por sua vez, são mais resistentes a mudanças.

Woods (2003) destaca a relação entre crenças e ações e afirma que tal relação é crucial no processo de ensino e aprendizagem. Crenças exercem um grande impacto no modo de agir

dos alunos. Na mesma perspectiva, crenças têm a ver com aquilo em que se crê; é um conceito advindo de uma convicção forte que o indivíduo traz consigo.

Hurd (2008, p.61) reconhece o poder que as crenças exercem na aprendizagem presencial e alega que esse poder pode ser exercido também em contextos não presenciais. Segundo o autor, para todos os aprendizes, o poder das crenças, seja baseado no contexto cultural, no aparato psicológico ou nas experiências pessoais, é tamanho que elas podem habilitar ou incapacitar seriamente a aprendizagem a língua, e isso pode ser intensificado no contexto a distância.

Segundo Stern (1987 *apud* HURD, 2008), aprendizes adultos são ativos, orientados por tarefas, e abordam a aprendizagem de línguas com certas suposições e crenças, as quais influenciam na maneira como eles encaram a nova língua. De acordo com Hurd (2008), é crucial que aqueles envolvidos em contextos de aprendizagem a distância se empenhem em encontrar formas de conhecer ao máximo possível sobre as crenças de seus alunos a fim de objetivar a atender às suas necessidades e, assim, responder apropriadamente a elas. Explorar esse contexto justificaria, então, uma chance de alargar as possibilidades de análise contextual de crenças.

Este estudo se baseia na abordagem contextual de crenças, conforme postulado por Barcelos (2001). Nessa abordagem, é comum o uso de procedimentos que são utilizados em pesquisas de caráter etnográfico, tais como observações com anotações de campo do pesquisador; entrevistas; diários, dentre outros, os quais nos permitem investigar as crenças através de afirmações e ações. Os estudos que se pautam nesta abordagem investigam as crenças através de observações de sala de aula e análise do contexto específico onde os sujeitos-participantes da pesquisa atuam. Esses estudos “não tem como objetivo generalizar sobre as crenças, mas compreender as crenças de alunos (ou professores) em contextos específicos” (p. 81).

1.2 Ambiente virtual de aprendizagem: os papéis do computador, de professores e alunos na aprendizagem de línguas

O computador é uma ferramenta que pode proporcionar mudanças qualitativas na educação, desde que os educadores vivenciem e flexibilizem as inúmeras possibilidades das ferramentas, adaptando-as de forma a contribuir com a aprendizagem. O computador, como

qualquer outro recurso tecnológico, usado por si só não é capaz de “fazer milagres”. Ele é uma ferramenta a ser usada de acordo com um planejamento que norteie a prática docente, sendo indissociável a uma metodologia de ensino (FERREIRA, 2008).

Levy (1997) aponta a flexibilidade trazida pelo computador ao ensino de línguas como propícia à autonomia. Ressalta-se, contudo, que a autonomia não é uma capacidade inata do indivíduo, ou seja, o indivíduo não nasce com ela. A autonomia é uma característica que pode ser alcançada por qualquer aprendiz, desde que este tome a direção de seu processo de aprendizagem. Paulo Freire (1996) defende que a autonomia está relacionada à capacidade de o aprendiz construir e reconstruir o conhecimento que lhe foi apresentado. Sua colocação nos ajuda a compreender porque as novas tecnologias digitais favorecem a autonomia, pois o conhecimento que é apresentado ao aluno é ilimitado e proveniente de diferentes fontes.

Klapper (2006) alerta que uma aprendizagem autônoma não significa que o aluno aprenda sozinho e isoladamente. Pelo contrário, a interação e colaboração com o professor e com outros alunos são essenciais para o desenvolvimento dessa capacidade. A autonomia requer que o aprendiz seja autorreflexivo e crítico em relação ao que faz no processo de aprendizagem. Assim, autonomia é um construto no qual com o devido apoio do professor de modo que oriente a navegação pelos módulos, testes e atividades, os alunos são levados a exercitar uma chance de escolha no que eles fazem e falar sobre como eles o fazem, então eles podem aprender de um modo mais apropriado para suas próprias preferências e estilos de aprendizagem.

Em relação ao papel do professor em um ambiente não presencial, para lidar com os aprendizes digitais, Xavier (2005) explica que o professor deve mudar seu perfil e sua prática pedagógica de modo a assumir novas responsabilidades, as quais listamos a seguir, e enfatizamos seu papel em ser motivador da descoberta. Consideramos que aprender uma língua estrangeira não é adquirir um domínio da língua em sua totalidade, mas desenvolver competências para utilizá-la de modo a se expressar com propriedade, ou seja, de modo a entender e se fazer entendido, em diferentes situações; por isso, há sempre algo novo a ser descoberto. Para o autor, cabe ao professor ser: pesquisador, não mais repetidor de informação; articulador do saber, não mais fornecedor único do conhecimento; gestor de aprendizagens, não mais instrutor de regras; consultor que sugere, não mais chefe autoritário que manda; motivador da “aprendizagem pela descoberta”, não mais avaliador de informações empacotadas a serem assimiladas e reproduzidas pelo aluno (p. 135).

Como nos lembra Tapscott (1998), educadores devem repensar o processo de ensino e aprendizagem de a modo tirar o máximo de proveito do que a tecnologia tem a oferecer. Segundo o autor, hipermídia, simulações e outras aplicações da tecnologia são parte natural da educação, desde que o ensino seja visto como centrado no aluno (*student-centered*) e que professores ajam como facilitadores.

Na sequência, é descrita a metodologia que guiou a condução desta pesquisa.

2. Metodologia

Essa pesquisa de natureza qualitativa (DENZIN & LINCOLN, 2006) contou com a participação de 10 alunos de distintos cursos da graduação inscritos na disciplina eletiva “Inglês Instrumental a Distância I” (IngRede) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)². O IngRede surgiu com o objetivo de suprir a necessidade de algumas universidade brasileiras em ofertar a seus alunos uma disciplina de leitura em língua inglesa, visto que a leitura é uma das habilidade de compreensão da língua mais exigida em meio acadêmico. Na UFU o curso começou a ser oferecido em 2009 como projeto piloto na modalidade curso de extensão e, a partir do ano seguinte, como disciplina optativa. O curso é administrado pelo curso de Letras e ofertado através da plataforma *Moodle* a todos os cursos de graduação da universidade. A coleta de dados se deu a partir de: a) Questionário³: O questionário foi respondido pelos alunos que aceitaram participar da pesquisa na primeira aula presencial do curso. O questionário era constituído por questões abertas e fechadas e foi empregado com a finalidade de obter informações que permitissem traçar o perfil dos participantes, bem como o levantamento de crenças; b) Entrevista semiestruturada: A entrevista ocorreu por meio de uma conversa através do mensageiro instantâneo *MSN Live Messenger* na modalidade *chat* por escrito. A pesquisadora criou uma conta no *MSN* através da qual adicionou os alunos participantes para realização das entrevistas. A entrevista visou levantar crenças sobre a aprendizagem de inglês, bem como aspectos relativos à sua motivação para aprender a língua-alvo; c) Diários reflexivos: Os participantes escreveram quatro diários reflexivos em diferentes momentos do curso, sendo um diário inicial na primeira quinzena do curso, ao meio do curso, ao final, e um diário após a conclusão do curso. Nos diários, os alunos descreveram sua

² Alunos participantes da pesquisa: Ciências Contábeis (CC), Educação Física (EF), Engenharia Mecânica (ENG), Física (FIS), Letras (LET), Odontologia (ODT), Pedagogia (PED), Psicologia (PSI), Serviço Social (SS) e Sistemas de Informação (SI).

³ Identificação dos instrumentos de coletas de dados: Diários Reflexivos [DR], Entrevista [E] e Questionário [Q].

experiência de participação no curso, destacando aspectos referentes à sua motivação e expectativas em determinado momento do IngRede; d) Acompanhamento da participação dos alunos no IngRede: A pesquisadora acompanhou o envolvimento dos alunos no curso através da plataforma *Moodle* nos fóruns, diários de bordo, biblioteca virtual, glossário e participação nas atividades propostas, bem como frequência, de modo a observar o envolvimento e o grau de esforço que dariam indícios da motivação dos alunos ao longo do curso.

O processo de análise dos dados consistiu em fazer uma leitura criteriosa dos diários reflexivos, questionários, entrevistas e anotações referentes à participação dos alunos na plataforma do curso no *Moodle* na tentativa de identificar possíveis padrões, categorias e temas que se repetiam e estabelecer conexões entre essas categorias. Tais informações foram arranjadas em uma tabela baseada em tópicos de análise, nas quais lançamos os excertos que exemplificavam tal tópico, a fonte da qual foram extraídos e a indicação de recorrência através da atribuição de porcentagens, segundo pressupostos da proposta de Gillham (2000). Nessa fase, fez-se útil conciliar a proposta Gillham com o uso do *WordSmith Tools* (WST), um conjunto de ferramentas integradas utilizadas para análise linguística que permite fazer análises baseadas nas frequências e co-ocorrências de palavras em *corpora*. Além disso, ele permite pré-processar os arquivos do corpus (retirar partes indesejadas de cada texto, organizar o conjunto de arquivos, inserir e remover etiquetas, etc.), antes da análise propriamente dita. Recorreremos, então, a uma congregação de métodos tradicionais e métodos de coleta e análise de dados mediados pelo computador para a realização deste estudo, o que reflete nossa tentativa de “assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão” (DENKIN & LINCON, 2006).

3. Análise dos dados

Nesta seção, dedicada à análise dos dados, apresentamos as crenças dos graduandos sobre aprender inglês a distância.

3.1 Crenças sobre aprender inglês a distância

Tendo por objetivo desvendar as crenças dos alunos sobre aprender inglês a distância, agrupamos uma “rede de crenças sobre aspectos da aprendizagem de inglês a distância”, que consideramos constituir o conjunto de crenças que compõem o universo de aprendizagem nesse contexto. Essa rede de crenças é um complexo que congrega crenças sobre aprender

inglês a distância, crenças sobre o uso do computador na aprendizagem de língua inglesa, crenças sobre o papel do aluno e sobre o papel do professor na aprendizagem de línguas a distância e crenças sobre a língua inglesa. Descrevemos tal rede, resumidamente, a seguir.

No que concerne às crenças sobre aprender inglês a distância, os alunos acreditam que é ter flexibilidade nos estudos, é uma oportunidade de estudar inglês sem custos, o acesso ao conhecimento é mais fácil e que esta é uma nova forma de aprender: Como pode ser lido nos trechos:

CC: Temos a vantagem de uma maior flexibilidade, mas considero muito a disciplina um fator muito importante. [Q]

FIS: Uma oportunidade de conciliar meu tempo, uma vez que a disponibilidade de horário é incerta, economia financeira, já que não tenho condições pra fazer um curso de Inglês agora e solução de problemas quanto à expansão de conhecimento dentro da Física. [E]

SS: Uma forma de levar conhecimento fácil e rápido às pessoas, a informação. [DR3]

PSI: O método online é bastante interessante, pois a modernidade, simplesmente, exige de nós, melhores formas de aprendizado, que suplantem as atuais e conclamem para um futuro alternativo. [DR3]

Essas crenças caminham em direção à proposição de Paiva (2001, p. 103), para quem as novas ferramentas de comunicação que são criadas com o advento da internet possibilitam maior interação e são capazes de romper limitações de tempo e espaço. Segundo a autora, com o uso da internet no ensino de línguas “não há mais barreiras espaciais e temporais, desde que o indivíduo tenha acesso a um terminal de computador conectado à internet”.

As crenças dos alunos sobre a língua inglesa apontam que esta é uma língua importante, que “o inglês abre portas”, e que é uma língua fácil. A crença de que o inglês é uma língua importante já havia ecoado nos estudos de Aiub (2009), o qual afirmou que ainda circula no imaginário de alguns professores e alunos que a língua inglesa dá prestígio, abre portas (e também as fecha) no mercado de trabalho. Como pode ser evidenciado pelos trechos:

CC: É muito importante para minha profissão e viagens. [Q]

FIS: Abre inúmeras oportunidades para minha vida. [Q]

PSI: O inglês é uma língua fácil, em comparação ao português, porém exige bastante do aluno. [Q]

As crenças sobre o uso do computador no ensino e aprendizagem de línguas apontam o computador como ferramenta que auxilia a aprendizagem, como um meio de aquisição ou transmissão de conhecimento e o que o computador auxilia ou dificulta no esclarecimento de dúvidas:

PED: Interessante, pois o computador é uma ótima ferramenta pedagógica, e através dele temos maior interação num contexto virtual. [E]

LET: Uma excelente forma para aquisição de conhecimento, e isso estou desenvolvendo, graças ao computador. [E]

SI: Acho positivo no que diz respeito à aprendizagem já que atualmente temos bons websites, tais como o linguee, que ajudam o usuário em dúvidas, é mais fácil também conseguir ajuda pela internet. [E]

PSI: Falta de mediação e quando tenho alguma dúvida, tenho que buscar formas para resolvê-la e isso gera um gasto de tempo alto. [E]

Assim como outras ferramentas, o uso do computador interfere na maneira em que pensamos, nos comportamos e comunicamos (MESKILL, 2005), influenciando, portanto, nossas crenças e ações. Em nossa opinião, uma ferramenta serve para expandir as capacidades humanas. Segundo Levy (1997), a função do computador como ferramenta não é substituir o professor, mas melhorar a eficiência do trabalho de professores e alunos.

No que concerne ao papel do aluno na aprendizagem de línguas a distância, as crenças revelam que o papel do aluno é se esforçar, é buscar meios de aprendizagem e usar as ferramentas disponíveis de modo a facilitar a aprendizagem, é ser ativo na sua aprendizagem e é ter disciplina. A esse respeito, nos remetemos à visão de Wyatt (1984), para quem os próprios alunos são responsáveis por iniciar e dirigir as atividades em um curso que ocorre em um ambiente de aprendizagem mediado por computadores. Ressaltamos ainda que tais crenças apontam para o perfil de um aluno autônomo. Como evidenciado a seguir:

PSI: O aluno deve se esforçar muito e manter um ritmo de estudo equilibrado. [Q]

LET: Ter interesse e correr atrás de tudo que lhe proporcionar meio de aprendizagem, usar as ferramentas disponíveis. O papel do aprendiz é ter compromisso com o curso em si. [Q]

PED: O aluno deve acessar as aulas, fazer o que for pedido. O papel do aluno é ser ativo e participar de todas as aulas. [Q]

ODT: Ter disciplina com a matéria. [Q]

No que diz respeito ao papel do professor no ensino de línguas a distância, os alunos creem que é papel do professor: ser um mediador da aprendizagem, ajudar na construção do conhecimento, propor atividades aos alunos, esclarecer dúvidas e ser um motivador da aprendizagem. Os excertos a seguir exemplificam tais crenças:

PSI: O professor é um mediador no aprendizado; ele transmite conhecimentos e quando temos alguma dúvida, basta perguntar. Ou ele responderá ou te direcionará referências bibliográficas em que possa pesquisar sobre o assunto. [E]

SS: Fundamental...ele que ajuda na crítica/construção do conhecimento que estou adquirindo. [E]

ODT: O papel do professor é passar atividades que façam com que o aluno possa ficar mais apto com a língua. [E]

CC: É mais como um orientador e tirador de dúvidas sobre o estudo individual do aluno. [E]

FIS: O professor é um motivador, sujeito atento, sempre presente... essencial, sem a figura do mesmo através do papel de autoridade, o curso não funciona, as regras seriam violadas. A Dra (nome) é rígida quanto às regras e isso, a meu ver é ótimo.[E]

Faria (2007) sintetiza que, em um contexto de aprendizagem de línguas a distância, a autonomia e a reflexão são eixos principais. Nesse contexto, surge a figura do mediador como fomentador ou agente deflagrador de autonomia e reflexão por meio de diálogos, de questionamentos e de observações. Ainda segundo Moran (2009), o papel do professor é ser um facilitador, que procura ajudar para que cada um consiga avançar no processo de aprender. Assim, o professor motiva, incentiva, dá os primeiros passos para sensibilizar o aluno para o valor da atividade a ser realizada, para a importância da participação do aluno nesse processo. Aluno motivado e com participação ativa avança mais, o que facilita o trabalho do professor.

Na seção seguinte, expomos as considerações finais, resultantes das reflexões que emergiram a partir deste estudo.

Considerações finais

Entendemos que nesse contexto virtual de aprendizagem transparecem diversas crenças, as quais exercem diferente impacto na aprendizagem dos alunos ao longo do curso. Há crenças que parecem favorecer a aprendizagem nesse contexto, por revelarem certa confiabilidade na possibilidade de aprender e aperfeiçoar o conhecimento da língua em um curso nessa modalidade, tais como as crenças de que o ambiente traz flexibilidade e facilidade aos estudos, além de ser uma nova forma de aprender e uma oportunidade de estudo. Além disso, podemos citar as crenças de que o inglês é uma língua fácil e importante, e as crenças de que o computador é uma ferramenta que auxilia na aprendizagem. Por outro lado, há crenças que podem intervir de modo negativo no processo de aprendizagem, tais como as crenças de que o computador dificulta o esclarecimento de dúvidas. Resta investigar o impacto que tais crenças exercerão no processo de aprendizagem da língua inglesa nesse contexto. Do mesmo modo, cumpre analisar se as ações com alunos serão condizentes com suas crenças acerca do papel do aluno, ao citarem que este deve buscar meios de aprender, ter disciplina e assumir uma postura ativa em relação à sua própria aprendizagem, questões sobre as quais pretendemos discutir ao longo do desenvolvimento deste estudo.

Referências bibliográficas

AIUB, G. F. O imaginário sobre a importância da língua inglesa na escola pública. **Domínios de Linguagem**, v. 3, n. 1, p. 135-163, 2009. Disponível em: <<http://www.dominiosdelinguagem.org.br/pdf/dl5/DL5%20-6.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

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

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 101-121, 2004.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre, Artmed Bookman, 2006.

DÖRNYEI, Z. **Teaching and researching motivation**. England: Longman, 2001.

_____: OTTÓ, I. Motivation in action: A process model of L2 motivation. **Working Papers in Applied Linguistics**, v. 4, p. 43-69, 1998.

FARIA, L. R. **Mediação no Teletandem: A Construção de uma Aprendizagem Autônoma**. Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica. 2007. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/FARIA.pdf>. Acesso: 12 dez. 2012.

FERREIRA, A. F. O computador no processo de ensino-aprendizagem: da resistência à sedução. **Trabalho & Educação**, v. 17, n. 2, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GILLHAM, B. Displaying the Results for Analysis. In:___ **Developing a Questionnaire**. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2000, p. 49-79.

HURD, S. **Second language learning at a distance: Metacognition, affect, learning strategies and learner support in relation to the development of autonomy**. Volume 1: Introduction to the published work. PhD thesis, The Open University, 2008.

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

KLAPPER, J. **Understanding and developing good practice**. London: The National Centre for Languages, 2006.

KELLER, J.M. First principles of motivation to learn and e-learning. **Distance Education**, 29(2), p. 175-185, 2008.

LEVY, M. **Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

MESKILL, C. Metaphors that shape and guide CALL research. In: EGBERT, J. L.; PETRIE, G. M. (Org.). **Call Research Perspectives**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 25-40, 2005.

MORAN, J, M. Mudar a forma de ensinar com a internet. In: _____.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2009, p. 11-65.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. **Journal of Curriculum Studies**, v. 19, p. 317-328, 1987.

PAIVA, V. L. M. O. A sala de aula tradicional X a sala de aula virtual. In: **Anais do Congresso da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2001, p. 129-145.

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

PRICE, H. H. **Belief**. Bristol: Thoemmes Press, 1969.

RIBAS, F. C. **Variações motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de escola pública**. 2008. 412f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2008.

ROCKEACH, M. **Beliefs, attitudes and values: a theory of organization and change**. São Francisco: Jossey-Bass, 1968.

SADALLA, A M. F. A. **Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações**. Campinas: Alínea, 1998.

SAWREY, J. M.; TELFORD, C. W. **Psicologia Educacional Livros: Técnicos e Científicos**. Rio de Janeiro, 1976.

SCHMIDT, R.; BORAIE, D.; KASSABGY, O. Foreign language motivation: Internal structure and external connections. In: OXFORD, R. L. (Ed.). **Language learning motivation: Pathways to the new century**. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, 1996, p. 9 - 70.

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

TAPSCOTT, D. **Growing up digital: The rise of the Net generation**. New York: McGraw-Hill, 1998.

XAVIER, A. C. S. Letramento Digital e Ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 133-148.

WARSCHAUER, M. The death of cyberspace and the rebirth of CALL. **English Teachers' Journal**, v. 53, p. 61-67, 2000. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/cyberspace.html> Acesso em: 16 de set. 2011.

WYATT, D. H. **Computer Assisted Language Instruction: Special Issue of System**. Oxford: Pergamon, 1984.