

A INTERFACE ENTRE CRENÇAS, MOTIVAÇÃO, AUTONOMIA E O PROFESSOR DE LÍNGUAS EM FORMAÇÃO

Cristiane Manzan Perine¹

Introdução

O interesse no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras há tempos mostra-se como campo de investigação profícuo tanto no Brasil como no exterior, tendo fornecido grande impulso à consolidação da Linguística Aplicada (LA) como área de conhecimento, a qual é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem (CELANI, 2000). Em busca de melhor interpretar a complexidade de processos envolvidos no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, os linguistas aplicados começaram a se voltar para questões de caráter cognitivo-afetivo, reconhecendo que alunos e professores trazem consigo para o ambiente formal de ensino e aprendizagem um complexo de afetos, emoções, sentimentos, pensamentos, ideias e valores, os quais podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem. Foi assim que nasceram os primeiros estudos sobre crenças em LA, na década de 1980 no exterior e em meados dos anos 1990 no Brasil. Desde então, são inúmeros os trabalhos que vêm se dedicando à investigação de crenças em relação aos diversos aspectos presentes no ensino e aprendizagem de línguas, tais como crenças sobre ensino de gramática, cultura, oralidade, material didático, leitura e avaliação, dentre outros aspectos. Todavia, como observa Barcelos (2006), existem alguns aspectos que ainda precisam ser explorados para que possamos traçar uma agenda produtiva de pesquisa sobre crenças no Brasil. Faz-se necessário extrapolar o limite de simples levantamento de crenças e investigar crenças não como um construto isolado, mas tentar relacioná-las a outros aspectos cognitivo-afetivos presentes no ensino e aprendizagem de línguas, tais como motivação e autonomia. É esse o nosso objetivo com este artigo. Trata-se de um recorte, feito numa perspectiva teórica, de uma pesquisa de mestrado, ainda em fase inicial, que conta com a participação de alunos dos cursos de graduação, dentre eles, professores em formação, licenciandos em Letras, inscritos em uma disciplina de língua inglesa, em uma universidade federal em Minas Gerais.

¹ Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Letras pelo Instituto de Letras e Linguística (ILEEL/UFU); Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UFU). Contato: cristiane_manzan@hotmail.com

Visamos, assim, contribuir para a qualidade da formação do profissional de língua estrangeira, para que esse lide com suas crenças, motivações e autonomia de modo consciente, e esteja mais preparado para lidar com as necessidades e os desafios da profissão docente. Nas linhas a seguir, apresentamos o referencial teórico que determina esses três construtos e, em seguida, mostramos as possíveis conexões que visualizamos entre eles. Em concordância com Silva e Rocha (2007, p.1032), acreditamos que “cabe a todos nós, pesquisadores da área de crenças, linguagem e ensino-aprendizagem de línguas, descobrir novas formas de caminhar, como também quebrar barreiras e paradigmas, a fim de trilharmos novos caminhos, nunca antes andados na LA”.

O estudo sobre crenças: breves reflexões

O termo crença é originário do latim *credenti*, o qual se refere ao verbo *credere*, que define o ato de crer em algo com fé e convicção. No Brasil, os estudos sobre crenças relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas já atingiram maioria, sendo investigados desde o trabalho inicial “A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras”, de autoria de Barcelos (1995). Segundo a autora, quando os estudiosos passaram a valorizar o processo de ensino e aprendizagem, deixando de ficar restritos somente às concepções de língua, deu-se início a um foco no aprendiz, o que fez com que o interesse pelo estudo de crenças começasse a crescer.

O conceito de crenças não se restringe à Linguística Aplicada, pode ser encontrado em estudos de outras áreas como na antropologia, teologia, filosofia, sociologia, educação e psicologia. A complexidade e a multiplicidade de estudos envolvendo crenças advêm, segundo Gil (2005, p. 173), “do amplo repertório de objetos com diferentes naturezas que fazem parte da mesma”. Justificando essa multiplicidade de estudos sobre crenças, o filósofo americano John Dewey (1993) argumenta que crenças cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro.

Voltando-nos para a abordagem de crenças no âmbito da LA, nosso foco neste estudo, Hosenfeld (1978) advoga que crenças são mini teorias de aprendizagem dos alunos. Em outras palavras, são como pressupostos que dão sustentação à compreensão que têm da língua e ao modo como examinam e modelam seu próprio processo de aprendizagem. Essas mini

teorias definem o “conhecimento tácito dos alunos, mesmo sem denominá-los de crenças” (BARCELOS, 2004, p. 127).

Para Gimenez (2002), as crenças representam uma matriz de pressupostos que dão sentido ao mundo, não sendo apenas um mero reflexo da realidade, já que são construídas na experiência, no percurso da interação com os demais integrantes desta realidade. Assim, podemos classificar crenças como sendo individuais e, ao mesmo tempo, sociais. Barcelos (2003, p. 6) reforça que não há uma relação de causa e efeito, há na verdade uma relação em que a compreensão dos limites contextuais ajuda na compreensão das crenças. Essas não são inatas ao indivíduo, mas são construídas na interação com outras pessoas, como professores, colegas de classe, pais e toda a comunidade escolar, sendo fortemente marcadas pelas experiências anteriores de aprendizagem.

Crenças são um construto inseparavelmente cognitivo e social, visto que estão relacionadas às nossas experiências interativas pessoais e com nosso modo de pensar e refletir sobre elas. Como outrora citado, umas das características das crenças é o fato de que não são um mero reflexo da realidade, entretanto, são nossa construção pessoal desta realidade, revelando nosso modo de interpretar esta realidade e a ela atribuir significados diversos, os quais podem se modificar ao longo do período de aprendizagem, por isso, deixam de ser uniformes e são vistas como paradoxais. Adotando uma definição mais ampla do conceito, neste trabalho, concebemos a definição de crenças em ensino e aprendizagem de línguas como:

Conceitos (re)construídos cognitivamente, por meio de significações atribuídas às experiências, ações, intenções e conhecimentos individuais ou negociadas socialmente, em um contexto específico no qual tais crenças emergem (...). Por resultarem de um processo de interação, nem sempre são uniformes e podem trazer consigo significados inconscientemente paradoxais, seja qual for o aspecto educacional a ser considerado (KFOURI-KANEOYA, 2008, p.82).

A relevância dos estudos sobre crenças na formação de professores é salientada por Silva (2005, p. 164), segundo o autor, os estudos de crenças são “o ponto de partida para teorizações, ou seja, são uma reserva potencial para os pressupostos no ensino de línguas, intimamente interligada com a nossa prática pedagógica e com a formação de professores (e acrescentamos de “alunos”) de línguas”. A estreita relação entre crenças e prática pedagógica se justifica a partir da compreensão de que as crenças norteiam nossas ações em um determinado contexto. Deste modo, as crenças exercem influência na maneira como os

professores abordam a tarefa de ensinar um idioma. André (1999) e Johnson (1999) consideram crenças como “guias” e “determinantes” de comportamentos. Em seus trabalhos, definem crenças como um componente cognitivo, afetivo que influencia o que sabemos, sentimos e fazemos e posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, em avaliações e em julgamentos que servem como base para ações subsequentes.

Putcha (1999 apud PEACOCK, 2001) conceitua crenças como direcionadoras do comportamento dos estudantes e acrescenta que crenças são fortes filtros perceptuais. Nesse sentido, se tomamos crenças como filtros perceptuais, fica clara a percepção de que as crenças permeiam nossa forma de pensar e processar novas informações. A esse respeito, Silva (2002, p.65) salienta que “parece haver um consenso entre os pesquisadores no que se refere ao fato de que nossos sistemas de crenças permeiam nossa forma de pensar e de processar novas informações, tendo, portanto, um papel preponderante na forma como estabelecemos a relação de cognição sobre o mundo e sobre nós mesmos, e na elaboração de nossas percepções e comportamentos”.

Para entendermos melhor a relação entre crenças e ações, aqui também consideradas como atitudes ou comportamentos, Johnson (1994) apresenta o argumento de que as crenças não podem ser diretamente observadas, no entanto, podem ser inferidas com base no que o indivíduo fala, em suas atitudes e em seu comportamento. De acordo com Pajares (1992), um estudo mais abrangente de crenças, deve abordá-las não apenas através da análise de afirmações verbais dos alunos, mas também através de suas ações e intenções, visto que o participante da pesquisa pode dizer que acredita em A, mas na prática pode vir a agir de maneira B, ou seja, nem sempre há uma coincidência entre o dizer e o fazer. Assim, pode haver ou não uma correspondência entre o que os participantes revelam ser suas crenças e suas ações. Scheibe (1970, p.22 apud RIBAS, 2008) também corrobora com a associação entre crenças e ações ou comportamentos, ao definir que crenças são “ficções criadas para sustentar uma propriedade implícita de comportamento pessoal”.

A relação entre crenças e ações pode ser classificada em três distinções segundo Barcelos (2006). Primeiramente, há uma relação de causa e efeito, em que as crenças exercem influência direta nas ações. A segunda relação é interativa, ou seja, crenças influenciam ações e vice-versa. A terceira relação é hermenêutica, em que crenças e ações podem ser divergentes, conferindo às crenças uma característica paradoxal. Tal relação situa o pensamento e as ações como sensíveis à complexidade de fatores presentes nos contextos em que se inserem.

As reflexões brevemente apresentadas neste artigo têm o propósito de compreender o estudo de crenças em sua relação com outros construtos cognitivo-afetivos, tais como motivação e autonomia, na tentativa de sugerir novos encaminhamentos aos estudos de crenças, visto que, como afirma Barcelos (2006), identificar e listar crenças não é suficiente no sentido de colaborar para uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem de línguas e da formação de professores de línguas.

O aspecto motivacional no ensino e aprendizagem de línguas

No que se refere ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, o conceito de motivação se propagou a partir de estudos sobre motivação na psicologia e na educação, conquistando, posteriormente, espaço no escopo da LA. Em um dos primeiros estudos sobre motivação na LA brasileira, Viana (1990, p.41) a caracteriza a partir do sentido popular do termo, ou seja, “como sinônimo de estímulo (...), impulso, entusiasmo, interesse, vontade, prontidão”. Nessa perspectiva, o aluno deve querer fazer algo para ser bem sucedido em determinada atividade, ele deve estar motivado, pois, sem suficiente motivação o aluno estará mais propenso a não fazer o esforço necessário. Assim, a motivação tem um efeito significativo na aprendizagem de línguas.

Segundo Dörnyei (2007, p.9), a motivação é um termo guarda-chuva, que envolve uma ampla variedade de diferentes fatores. Sendo considerado uma das maiores referências nos estudos sobre motivação na aquisição de segunda língua, Dörnyei postula que “a motivação provê o impulso primário para iniciar a aprendizagem de uma segunda língua e, posteriormente, a força ativa para sustentar o longo e, frequentemente, tedioso processo de aprendizagem, assim sendo, todos os outros fatores envolvidos na aquisição de uma segunda língua pressupõem motivação de certo modo” (p.65). Dessa forma, a motivação caracteriza-se como uma diferença individual que tem um amplo papel a desempenhar ao longo de todo o processo de aprendizagem, visto que permeia todos os outros fatores na aquisição de línguas.

Brown (2000, p.160) destaca sua visão cognitivista de motivação, defendendo a inclusão de fatores tais como necessidade de exploração, atividade, estímulo, novos conhecimentos e aprimoramento próprio. Williams e Burden (1997) também reforçam uma abordagem cognitivista no estudo da motivação e sugerem que esta é um estado de ativação cognitiva que provoca uma decisão por agir de determinado modo como resultado de um esforço físico e intelectual contínuo, através do qual a pessoa pode alcançar metas previamente estabelecidas.

Tais autores apontam para a importância de levarmos em consideração a força ou intensidade da motivação a ser estudada, apresentando assim o conceito de esforço como elemento caracterizador da motivação. Os autores defendem que a intensidade da motivação dependerá de quanto valor o indivíduo atribui ao resultado ou objetivo que ele deseja alcançar.

Gardner (1972 apud DÖRNYEI, 2001) fundamentou suas pesquisas em uma abordagem socio-psicológica e classificou a motivação para aprender línguas segundo duas orientações, baseadas nas razões que levam a pessoa a querer aprender uma língua. Assim, propôs a existência de uma orientação integrativa, a qual reflete uma disposição positiva em relação à comunidade em que a língua alvo é falada, e o desejo de interagir com tal grupo e sua cultura, como é o caso de alunos que pretendem fazer um intercâmbio ou manter comunicação com nativos. A segunda orientação é a instrumental, em que aprender uma língua é uma atividade associada aos possíveis ganhos que se pode conseguir por aprender tal língua, como conseguir um emprego melhor ou um salário maior.

As pessoas próximas ao aluno têm grande poder de influenciar sua motivação para aprender. Nisso podemos incluir o modo como os pais veem a aprendizagem da língua e o apoio que concedem a tal processo. Os colegas também podem influenciar na motivação uns dos outros. Desse modo, em um ambiente de aprendizagem com clima agradável e com aprendizes dispostos a aprender, os alunos podem influenciar-se uns aos outros. Papel crucial na motivação do aluno também desempenha o professor, especialmente em dar continuidade à motivação inicial dos alunos. Suas atitudes em relação ao ensino e à língua são vitais para o aluno. Como afirma Rogers (1996, p. 66 apud DÖRNYEI, 2001), “a motivação é uma questão de cuidado tanto para professores quanto o é para os alunos; ela depende tanto das atitudes dos professores quanto das atitudes dos alunos”. Por outro lado, apesar de ser parte das funções do professor motivar o aluno, como afirma Allwright (1977 apud DÖRNYEI, 2001), os professores não podem ser responsabilizados por toda a (des)motivação dos alunos. O professor pode ajudar, por exemplo, ao incentivar o aluno a estabelecer metas, uma vez que a motivação está ligada ao desejo de atingir um objetivo, e ao trabalhar para que as aulas sejam relevantes aos interesses dos alunos, pois, os alunos precisam estar interessados no aspecto que estão estudando e nas atividades para que se sintam motivados. O professor tem ainda a possibilidade de criar e manter uma atmosfera física e emocional positiva nas aulas.

Dörnyei (2007) argumenta que o comportamento humano consiste basicamente em duas dimensões, a direção e a intensidade, e a motivação se ocupa de ambas as dimensões, sendo responsável por justificar a escolha de uma ação em particular e pelo quanto de esforço e

persistência será investida nessa ação. Em outras palavras, a motivação explica por quê as pessoas decidem fazer algo, o quanto de empenho irão empregar e por quanto tempo estarão dispostas a sustentar uma atividade. Na tentativa de demonstrar a aproximação existente entre motivação, atitudes e comportamentos, sendo atitudes e comportamentos entendidos no presente artigo como sinônimos de ações, Dörnyei (2005, p. 66) defende que um estudo sobre motivação “se engaja na questão fundamental de por que as pessoas pensam e se comportam como o fazem”. Assim, ele propõe uma corrente linear formada pela sequência motivação - comportamento - resultado. Diante de tal visão, a motivação seria um impulso que determina o comportamento, ou seja, a ação do aluno ou professor, como meio de buscar um resultado desejado. Esse resultado serve como fim que dirige a motivação e pressupõe ações para alcançar tal fim.

Como pode ser encontrado em Jacob (2002) e Pintrich e Schunk (1996), a motivação é um processo diretamente relacionado às escolhas, as quais só podem ser observadas através de ações geradas por elas, ou seja, ações manifestadas em forma de comportamento. Em outras palavras, a motivação não é um construto facilmente observável, no entanto, pode-se inferi-la através de ações e verbalizações que deem indício de motivação, por isso recorre-se às observações diretas de comportamentos, julgamento de outros, bem como relatos e auto-avaliações (PINTRICH e SCHUNK, 2002). Segundo os autores:

A motivação é o processo em que as atividades orientadas por um objetivo são instigadas e sustentadas (...) é um processo, e não um produto. Enquanto processo, nós não a observamos diretamente, mas a inferimos a partir de comportamentos apresentados, como, por exemplo, a escolha de tarefas, esforço, persistência e verbalizações (...). A motivação envolve objetivos que geram o ímpeto e a direção para uma ação (PINTRICH & SCHUNK, 1996, p. 4-5).

Dörnyei e Ottó (1998, apud DÖRNYEI, 2001) elaboraram a chamada abordagem processo-orientada no estudo da motivação, cujo grande diferencial é a visão de motivação enquanto processo dinâmico, não-estático, suscetível a sofrer mudanças ao longo do período de aprendizagem, tendo em vista uma dimensão temporal. Nessa abordagem, a motivação é vista como constituída de três fases distintas, as quais resumimos em três palavras: gerar, proteger e avaliar. De início, a motivação precisa ser gerada, tal fase é chamada de motivação de escolha, e envolve a seleção de objetivos e a formação de intenções e tarefas a serem executadas (ações). Nessa fase, a motivação é influenciada pelo valor atribuído ao processo de

aprendizagem e às metas esperadas, pelas atitudes em relação à língua, a expectativa de sucesso e pelas estratégias de aprendizagem e crenças dos aprendizes. A motivação inicial precisa ser protegida e mantida, tal é a fase de motivação em execução. Nessa fase, a motivação atua na execução de tarefas, na observação do desempenho do aprendiz e no controle da ação ou autorregulação. Ainda nessa fase, a motivação pode ser influenciada pelos pais, professores e colegas de classe, ambiente de sala de aula, conhecimento e uso de estratégias de autorregulação, tais como estratégias de aprendizagem e estratégias de automotivação, e pelo senso de autonomia. A última fase, chamada de motivação retrospectiva, consiste em uma complementação da ação, em que o aprendiz faz uma avaliação retrospectiva de como as coisas aconteceram. Esse processo de refletir sobre as experiências passadas irá determinar a motivação para prosseguir em novas atividades no futuro. A motivação nessa fase está exposta à influência de *feedbacks*, notas, elogios e autoconceitos ou crenças, envolvendo autoconfiança e senso do que se julga ou não como válido.

Para Harmer (2005, p. 51) a motivação é como “uma força interna que impulsiona alguém a fazer algo a fim de atingir alguma coisa”. Percebemos assim, a caracterização da motivação como um impulso a fim de atingir alguma coisa, ou seja, é um impulso que nos leva em direção a uma meta estabelecida. Stipeck (1998 apud RIBAS 2008) define objetivos ou metas como as razões que levam as pessoas a apresentarem determinado comportamento e a se engajarem em uma atividade específica. Segundo Kuethé (1977 apud VIANA, 1990, p. 61), “um indivíduo é motivado quando revela, por meio de palavras ou atos, que deseja alcançar alguma meta”.

A relação intrínseca que estabelecemos entre a luta por metas ou objetivos e a motivação é explorada na teoria das metas. Essa teoria trata da relação entre motivação e as necessidades dos indivíduos que, na forma de objetivos, servem como uma espécie de energia que os impulsiona à ação. De acordo com Dörnyei (2001), o estabelecimento de metas individuais pode promover a motivação desde que essas metas sejam claras e específicas. O autor explica que as metas não são apenas resultados a serem alcançados, mas, também, os parâmetros por meio dos quais o aluno propõe-se a avaliar o próprio progresso. Assim, as metas servem como pilar na compreensão do que é valorizado a fim de se conseguir determinado fim, como um certificado ou nota, por exemplo.

A autonomia em foco

O conceito de autonomia conquistou espaço no âmbito da LA a partir da década de 1980, quando teve início o reconhecimento do papel ativo do aprendiz em seu processo de aprendizagem. Holec (1981) foi o primeiro a definir autonomia como a capacidade para assumir a responsabilidade sobre sua própria aprendizagem. De forma geral, a autonomia na aprendizagem de línguas é entendida como o ato de o aluno se ver como o personagem principal, a quem cabe regular e administrar sua própria aprendizagem.

A definição do conceito de autonomia é complexa e envolve variáveis culturais, sociais, psicológicas e políticas. A autonomia é vista como sistema dinâmico, não-linear, adaptativo, aberto, auto-organizado e sensível às condições iniciais e ao *feedback*. Para Paiva (2005), a autonomia é:

(...) um sistema socio-cognitivo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle do próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, disposição, tomada de decisões, escolhas, planejamento, ações e avaliação tanto como um aprendiz de línguas ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula (p. 139).

Para Morrison (2008, p.125), com o advento da autonomia o ensino passou a contemplar o aprendiz como centro do processo. Destaca-se, ainda, no excerto abaixo, o uso de estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma:

Educadores argumentaram em favor de uma abordagem de ensino de línguas mais centrada no aprendiz, mais reflexiva e menos prescritiva, com aprendizes assumindo mais responsabilidade pelo próprio aprendizado e com foco no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem eficazes.

Littlewood (2003) ressalta uma relação entre autonomia, personalidade, objetivos, filosofia da instituição na qual o aprendiz está inserido e contexto cultural. Em sua leitura de Littlewood, Paiva (2006) afirma que o nível de independência e controle varia de indivíduo para indivíduo, sendo a autonomia envolta por processos individuais, mas também sociais. A autora justifica ainda sua visão de autonomia como um sistema socio-cognitivo, uma vez que:

(...) envolve não somente os estados e processos mentais individuais, mas também a dimensão social (...). Para aprender uma língua, pode-se usar a própria língua e desenvolver a autonomia como comunicador. Os vários graus de independência e controle variarão de acordo com as características individuais e o contexto socio-político (p.89).

Luz e Cavalari (2009, p.203) afirmam que existe uma relação de “mão-dupla” entre os processos metacognitivos e os processos sociais, uma vez que uma dinâmica social eficaz estimula e, ao mesmo tempo, é alimentada pela atividade metacognitiva, sendo essa interação entre o social e o individual uma condição essencial para o desenvolvimento da aprendizagem autônoma.

Pensando em autonomia como construto individual e ao mesmo tempo social (BENSON & VOLLER, 1997), podemos contemplá-la como processo para a aprendizagem de língua e, por outro lado, a aprendizagem da língua como meio para se desenvolver a autonomia. Em outros termos, trata-se de o aluno desenvolver a capacidade de aprender a aprender, focando estratégias para se tornar um aprendiz eficaz. Nisso podemos perceber a relação entre autonomia e atitudes (ações) do aprendiz diante de sua aprendizagem:

Os aprendizes “bem-sucedidos, hábeis ou inteligentes”, aprenderam como aprender. Eles adquiriram estratégias de aprendizagem, o conhecimento sobre a aprendizagem e as atitudes que os capacitam a utilizar tais habilidades e conhecimentos de forma confiante, flexível, adequada e independentemente de um professor. Portanto, eles são autônomos (WENDEN, 1991, p. 15).

Segundo Kötter (2003, p. 149), a autonomia “é caracterizada pela força da prontidão para a própria aprendizagem a serviço das necessidades e dos propósitos individuais. Isso requer a capacidade e o desejo de agir independentemente.” Assim, alunos autônomos apresentam como peculiaridade o fato de serem “capazes de estabelecer um clima de aprendizagem favorável para si mesmos” (THOMPSON apud USUKI, 2000). A autonomia não é uma característica que já nasce com o indivíduo, ela é uma capacidade ou habilidade que pode ser aprendida através do tempo e de estímulos favoráveis. Acreditamos que assim como qualquer capacidade, a autonomia deve ser desenvolvida no aluno. Um aluno autônomo é aquele que entende que, se não tomar iniciativas autônomas para promover e desenvolver seus conhecimentos e habilidades, seu processo de aprendizagem poderá não atender a todas as suas necessidades (MICCOLI, 2007, p. 32).

Possíveis diálogos entre crenças, motivação e autonomia

Apresentados os conceitos de crenças, motivação e autonomia e seus respectivos referenciais teóricos na LA, nesta seção temos por objetivo fundamentar a análise de como tais construtos se inter-relacionam na pluralidade do processo de ensinar e aprender línguas.

Crenças, motivação e autonomia são aspectos cognitivo-afetivos que circunscrevem uma relação singular com as ações de alunos e professores. Como outrora citado, entendemos crenças como formas de pensamento que determinam a ação e, conseqüentemente, o comportamento de alunos e professores. Barcelos (2001) afirma que é necessário entender como as crenças dos alunos interagem com as ações e que funções elas exercem nas experiências de aprendizagem dos alunos, tanto dentro quanto fora de sala de aula. Logo, “a correlação entre crenças e comportamento certamente existe, mas ela depende de vários fatores como experiência anterior de aprendizagem dos alunos, abordagem de ensinar do professor, nível de proficiência, motivação e contexto” (p.87). Para que as crenças possam, de fato, organizar um arranjo de ações, elas dependem, dentre outros fatores, da motivação.

Crenças e motivação são, portanto, aspectos que moldam a ação e o comportamento dos indivíduos frente aos estudos. A motivação pode ser definida como um impulso que nos leva a agir. Etimologicamente, a palavra é constituída pela formação “motivo + ação”, ou seja, motivos que levam a pessoa a agir, direcionando assim, seu comportamento. Mantle e Bromley (1995 apud LIMA, 2005) propõem uma associação entre motivação e crenças e concluem que os hábitos de estudo são influenciados por elas. Similarmente, Riley (1997 apud BARCELOS, 2001) acredita que as crenças sobre aprendizagem de línguas podem influenciar diretamente a motivação, as atitudes e os tipos de estratégias de estudo utilizadas pelos alunos. Nessa perspectiva, se as atividades propostas em sala de aula não tiverem ligação com as crenças dos alunos e se os esforços convergentes com suas crenças não ajudam a alcançar seus objetivos, o potencial para a frustração aumenta, diminuindo, assim, a motivação.

Compartilhamos ainda do exposto em Bandura (1986), pois acreditamos que a motivação é um estado interior que estimula, direciona e mantém o comportamento, guiado por crenças de ações particulares que produzirão resultados específicos mais os valores atribuídos a esses resultados. O valor que se atribui a um possível resultado esperado advém de nossa maneira de ver e interpretar esse resultado, ou seja, de nossas crenças em relação a tal resultado. Por conseguinte, quanto mais valor se emprega a esse possível resultado esperado, maior a

disposição ou motivação em buscar tal resultado ou meta. Neste ponto, concordamos com Ribas (2008), para quem as metas, crenças e motivações dos alunos guiam suas ações e comportamentos.

Buscando referências na psicologia motivacional, Dörnyei recorre à abordagem cognitiva, a qual focaliza como as atitudes, os pensamentos, as crenças e interpretações de eventos por parte do indivíduo influenciam seu comportamento, ou seja, como processos mentais são transformados em ação. Diante do exposto, Dörnyei (2007, p.8) propõe que:

Se as pessoas decidem fazer algo, esta decisão é determinada primeiramente por suas crenças em relação ao valor das ações e, em seguida, por sua avaliação pessoal do que eles estão prestes a enfrentar e se o suporte que eles estão propensos a receber das pessoas e instituições à sua volta é suficiente.

O valor nesse contexto advém de nossas crenças, assim, quanto mais valor é atribuído, mais motivado o indivíduo estará. Para Good e Brophy (1994 apud DÖRNYEI 2007), “o modo mais simples de assegurar o valor que as pessoas atribuem ao que elas estão fazendo é maximizar sua liberdade de escolha e autonomia - deixá-los decidir o que, quando e como fazer”. Assim sendo, o modo como o valor atribuído a alguma atividade relaciona-se à autonomia nos permite dizer que a autonomia desempenha um papel essencial na motivação do aprendiz. Em outras palavras, ponderamos que aumentar a autonomia aumenta o valor e, conseqüentemente, a motivação.

Focalizamos a autonomia como oportunidade de tomada de atitudes, de decisão por certas ações e liberdade para agir. A autonomia na aprendizagem de línguas é comumente associada à psicologia e à educação e discutida entre os tópicos de autorregulação, entendendo autorregulação como pensamentos, sentimentos e ações que são planejadas e adaptadas para a realização de metas pessoais (ZIMMERMAN, 2001). Na psicologia, a relevância da autonomia em relação à motivação é destacada através da teoria da autodeterminação, segundo a qual a liberdade para fazer escolhas ao invés de ser forçado ou mesmo obrigado a se comportar de acordo com o desejo de alguém ou de alguma instituição, é pré-requisito para a motivação.

Características socio-afetivas, também caracterizados como diferenças individuais na aprendizagem, características pessoais de aprendizagem e estilos individuais de aprendizagem são fatores que podem influenciar sobremaneira na autonomia do aluno. Nesse sentido:

Existem graus de autonomia, e o quanto será possível ou desejável que os aprendizes abracem a autonomia dependerá de uma série de fatores a ver com a personalidade do aprendiz, seus objetivos com o estudo de outra língua, a filosofia da instituição (se houver) que fornece a educação e o contexto cultural em que a aprendizagem ocorre. (NUNAN apud LEWIS, 2003a, p.174)

Merece destaque a função que os objetivos em relação ao ensino e aprendizagem exercem nesse contexto. Souza (2006) enfatiza o papel ativo do aluno na aprendizagem autônoma, destacando sua postura frente aos objetivos traçados e aos meios para que tais objetivos sejam alcançados. Retomando Holec (1981), a autonomia não é inata e não é um comportamento, mas uma capacidade de ação que pode ser adquirida no aprendizado formal. Ele defende que se responsabilizar pelo próprio aprendizado é “determinar objetivos, definir conteúdos e progressões; selecionar métodos e técnicas a serem usadas; monitorar o processo de aquisição de linguagem; avaliar o que foi adquirido” (p.9). O aprendiz autônomo é capaz de traçar objetivos e prover-se de estratégias, métodos e técnicas para gerenciar o processo de aprendizagem. Sabemos que a motivação, assim como a autonomia, depende dos objetivos em relação ao estudo da língua. O aluno motivado traça objetivos e busca estratégias para alcançar esses objetivos. Masgoret e Gardner (2004) explicitam que:

O indivíduo motivado se esforça, é persistente e atento à tarefa, tem objetivos, desejos e aspirações, gosta das atividades, vivencia incentivo proveniente do sucesso e decepção advinda do fracasso, faz atribuições ao sucesso ou fracasso, é interessado e faz uso de estratégias para atingir seus objetivos (p. 173).

Percebemos nesse trecho que uma das características do aluno motivado é o esforço. De modo semelhante, ser um aluno autônomo também exige esforço. Dam (2003) considera a aprendizagem autônoma como dependente da aceitação consciente, por parte do aprendiz, da responsabilidade por sua própria aprendizagem, o que envolve um esforço consciente e contínuo para (re)definir o que se aprende, por que, como e com que grau de sucesso. Sob esta ótica, um modo de prover estímulo à motivação e à autonomia é incentivar o aluno a esforçar-se. A sugestão apresentada por Brophy (1998) é mostrar aos alunos uma visão de esforço não como uma tarefa tediosa, mas como um investimento, incentivando, assim, ao mesmo tempo, a motivação e a autonomia.

Ainda em relação à autonomia, Wenden (1987 apud USUKI, 2001, p.5) faz uma distinção em três estratégias metacognitivas fundamentais para a aprendizagem autônoma de sucesso:

planejamento, monitoramento e avaliação. Usuki (2001) destaca que não somente as estratégias metacognitivas são importantes como suporte para a aprendizagem autodirecionada, mas também fatores como as estratégias cognitivas e socioafetivas. A tomada de decisão e redirecionamento durante o processo de aprendizagem são exemplos de estratégias cognitivas:

O aprendiz é ativo dentro do autodirecionamento quando se engaja na tomada de decisão (controle da ação) do processo de aprendizagem. Esse processo de aprendizagem interativo e o concomitante autodirecionamento na aprendizagem tem quatro aspectos: autonomia pessoal, autorregulação (desejo e capacidade de conduzir sua própria educação), controle e capacidade de aprendiz (modo de organizar a educação em ambientes formais) e autodidática (busca não institucional) por oportunidades de aprendizagem em ambientes sociais naturais (CANDY apud KASWORM & YAO, 1992, p.3).

Na definição de Dickinson (1994 apud NICOLAIDES, 2003, p.25), a autonomia é uma questão de atitude para a aprendizagem, uma vez que o aprendiz completamente autônomo seria aquele que toma todas as decisões concernentes ao processo, desde o planejamento, até execução e avaliação. Apesar de discordarmos de Dickinson no ponto em que afirma que o aprendiz autônomo é aquele que toma, necessariamente, todas as decisões relativas ao processo, visto que ‘todas as decisões’ é uma afirmação muito ampla e parece ignorar que a autonomia é relacionada a um determinado contexto, que envolve professores, alunos e instituição escolar, concordamos que a autonomia é, de fato, uma questão de atitude para a aprendizagem. Destacamos, assim, nossa visão de que avaliar nossa própria aprendizagem requer (re)pensar nosso modo de aprender e refletir sobre nossas crenças de aprendizagem. Schwienhorst (1998), ao descrever a autonomia, ressalta a capacidade de reflexão crítica sobre sua própria aprendizagem como meio para tomar decisões e fazer escolhas mais conscientes, bem como princípio para relacionar o conteúdo e o processo de aprendizagem:

Essencialmente, autonomia é a capacidade para desmembramento crítico, reflexão crítica, tomada de decisão e ação independente. Pressupõe, mas também requer que o aprendiz desenvolva um modo particular de relação psicológica para o processo e para o conteúdo de sua aprendizagem (p.2).

Dando ênfase à questão da reflexão, Söntengs (1999 apud PAIVA, 2005) afirma que a reflexão é um aspecto da autonomia, sendo um elemento vital para que o aprendiz se torne

autônomo. Portanto, a maneira como os estudantes conceituam seu aprendizado, ou seja, suas crenças sobre aprendizagem é importante, e ajudá-los a perceber isso, a refletir sobre suas crenças, é o primeiro passo para guiá-los rumo à autonomia (LUZ, 2009). No parecer de Little (2003), a autonomia depende do desenvolvimento da capacidade de reflexão (metacognição), envolvendo avaliação dos processos e das ações, onde percebemos mais uma vez sua relação com as crenças:

É apenas através da reflexão que o aprendiz pode, gradualmente, construir uma agenda individual de aprendizagem que seja consoante com a agenda estabelecida no currículo; e é apenas através da construção dessa agenda pessoal que ele se torna completamente autônomo, conscientemente em controle de seu próprio processo de aprendizagem (p.39).

Assim como as crenças e a motivação, a autonomia não é um construto estático, mas configura-se por sua dinamicidade, podendo oscilar ao longo do período de aprendizagem, diante das diferentes situações de aprendizagem que o aluno enfrentar. O aluno pode acreditar em certos pressupostos e, posteriormente, mudar suas crenças, pode estar mais ou menos motivado e mais ou menos autônomo em diferentes momentos, por isso, autonomia não é um conceito tudo ou nada, mas pode e deve ser vista como um *continuum*, como afirma Reinders (2000):

Uma pessoa pode ser mais ou menos autônoma, e o ser em diferentes situações de aprendizagem. A autonomia flutua ao longo do tempo, entre habilidades diferentes e numa mesma habilidade. É difícil ser mantida e não é necessariamente permanente (p.14).

Visto que quando discorremos sobre crenças, motivação e autonomia estamos falando sobre escolha de ações e tomadas de iniciativa, estabelecimento de metas e meios para atingi-las, reflexão, bem como em assumir responsabilidades e correr riscos, essas características individuais, cognitivo-afetivas dos aprendizes têm um papel importante a ser considerado, uma vez que estão diretamente ligadas ao desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem bem sucedido, por meio do qual visualizamos um ensino e aprendizagem de línguas mais reflexivo, consciente, crítico e, conseqüentemente, mais efetivo.

Considerações finais

Este artigo apresentou uma revisão de literatura dos estudos que investigam crenças, motivação e autonomia, como aspectos cognitivo-afetivos presentes no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Almejamos colocar em visibilidade como tais aspectos são cordiais quanto o tema em pauta é a formação de professores, visto que, são aspectos perceptíveis em seu papel enquanto aluno e serão determinantes, futuramente, quando assumirem o papel de professores. As reflexões aqui germinadas apontam que crenças são pensamentos e ideias que moldam os comportamentos, escolhas, objetivos e reflexões, enfim, as ações em relação à aprendizagem e ao ensino. Nesse contexto, a autonomia atua como capacidade ou habilidade para executar essa ação, como um dispositivo, o qual por sua vez, é impulsionado pela motivação, sendo a motivação o impulso que leva à concretização dessa ação. O que propomos é dar destaque ao modo como crenças, motivação e autonomia de professores em formação devem ser pesquisados de forma não-isolada, visto que estão interligadas nesse processo e atuam como aspectos determinantes ao longo do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira e em sua constituição enquanto professores. Isso evidencia nosso convite a novas pesquisas que coloquem tais aspectos em diálogo entre si, visto que se influenciam e inter-relacionam, e que explorar melhor tais aproximações pode trazer grandes contribuições ao ensino e aprendizagem de línguas e, particularmente, à formação de professores na esfera da Linguística Aplicada, de modo a auxiliar os professores em formação a melhor compreender e lidar com tais aspectos em sua profissão docente.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, M.C.S. Preocupado com o futuro ensino de LE? Uma sugestão: mergulhe no oceano de crenças educacionais de professores de língua alvo e as otimize. In: *Anais do Encontro Nacional de Professores Universitários de LE*, 16, 1999, Belo Horizonte. Belo Horizonte, UFMG, 1999, p.233-239.

BANDURA, A. *Social Foundations of Thought & Action – A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA

ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 15-42, 2006.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. In: LEFFA, V. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Linguagem & Ensino, Vol 7, No. 1, p. 123-124, 2004.

_____. Researching Beliefs about SLA: A critical review. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, p. 7-34, 2003.

_____. 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.

BENSON, P.; VOLLER, P.; (Eds.). *Autonomy and independence in language learning*. London, New York: Longman, 1997.

BROPHY, J. E. *Motivating students to learn*. Boston, MA: McGraw-Hill, 1998. BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. Pearson Education, 2000.

CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na Formação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M.B.M. *Aspectos da Linguística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000.17-32.

DAM, L. Developing learner autonomy: the teacher's responsibility. In: LITTLE, D.; RIDLEY, J.; USHIODA, E. (Eds.). *Learner autonomy in the foreign language classroom: the teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik, 2003, p. 135-146.

DEWEY, J. *How we think*. Lexington: D.C. Health and company, 1933.

DICKINSON, L. Towards autonomy: the integration of learner-controlled strategies into the teaching event. In: LEFFA, V. (Org.). *Autonomy in language learning*. Porto Alegre, editora da UFRGS, 1994.

DÖRNYEI, Zóltan. *The psychology of the language learner: Individual learners differences in second language acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

_____. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

GARDNER, R.C.; MASGORET, A.M.; TENNANT, J.; MIHIC, L. Integrative Motivation: Changes during a year-long intermediate-level language. *Language Learning*, v. 54, 2004, p. 1-34.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: FREIRE, M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas-São Paulo, SP: ALAB, Pontes Editores, p. 173-182, 2005.

GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002.

HOLEC, H. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford, Pergamon. First published 1979, Strasbourg, Council of Europe, 1981.

HARMER, J. *The practice of english language teaching*. England: Pearson Education, 2005.

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

JACOB, L. K. *Diferenças motivacionais e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos, 2002. Instituto de Biociências, Letras e ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2002.

JOHNSON, K. E. *Understanding language teaching*. Toronto: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

_____. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and teacher education*, vol. 10, n.4, p.439-432, 1994.

KASWORM, C. E.; YAO, B. *The development of adult learner autonomy and self-directedness in distance education*. Paper presented at the World Conference of the International Council for Distance Education (16th, Bangkok, Thailand, November 10, 1992).

KFOURI-KANEOYA, M. L. C. *A formação inicial de professores de línguas para o Teletandem: um diálogo entre crenças, discurso e reflexão*. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos, 2008. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

KÖTTER, M. Negotiation of meaning and codeswitching in online tandems. *Language Learning & Technology*. V.7, n.2, pp. 145-172, 2003. Disponível em: <http://lt.msu.edu/vol7num2/pdf/kotter.pdf>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2012.

LIMA, S. S. *Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, 2005. Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2005.

LITTLE, D. Tandem language learning and learner autonomy. In: LEWIS, T e WALKER, L. (Eds.) *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003, p. 37-44.

LITTLEWOOD, W. Autonomy: an anatomy of a framework. *System*, v.24, n.4, p.427-435, 1996.

LUZ, E. B. P. Teletandem: ambiente favorável para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. In: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas: Pontes, p.47-64, 2010.

_____; CAVALARI, S. M. S. Teletandem Brasil: uma discussão sobre o desenvolvimento da aprendizagem autônoma. In: TELLES, J. A. (Org.). *Teletandem – Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes, p. 199-218, 2009.

MASGORET, A.-M.; GARDNER, R.C. Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, v. 53, 2003, p. 167-210.

MICCOLI, Laura. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIVA, V. L. M. O de. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Campinas: Pontes, p. 31-50, 2007.

_____. *Autonomia e complexidade, uma análise de narrativas de aprendizagem*. In: FREIRE, M.M.; ABRAHÃO, M.H.V.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005a, p.135-153.

MORRISON, B. *The role of the self-access centre in the tertiary language learning process*. *System*, vol. 36, p. 123-140, 2008.

- NICOLAIDES, C. *O desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de línguas*. Tese de Doutorado, 2003. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade, uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M.; ABRAHÃO, M.H.V.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005, p.135-153.
- 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.
- PEACOCK, M. Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: a longitudinal study. *System*, vol.29, p.177-195, 2001.
- PINTRICH, P.R.; SCHUNK, D.H. *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1996.
- REINDERS, H. *Do it yourself? A learners' perspective on learner autonomy and self-access language learning in an English proficiency programme*. MA thesis, 2000. Groningen, 2000.
- RIBAS, Fernanda Costa. *Variações motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de escola pública*. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos, 2008. Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2008.
- ROGERS, A. *Teaching adults*. Open University Press, 1996.
- SCHWIENHORST, K. Matching pedagogy and technology – Tandem learning and learner autonomy in online virtual language environments. In: R.Soetaert, E. De Man, G. Van Belle (Orgs.). *Language teaching on-line*. Ghent: University of Ghent, p.115-127, 1998.
- SILVA, I. M. A importância do sistema de crenças na formação do professor de língua inglesa. In: *Anais no IV Seminário de línguas estrangeiras*, Goiânia, UFG, p. 63-80, 2002.
- SILVA, K. A.; ROCHA, C. H. Crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas na linguística aplicada. In ABRAHÃO, M.H.V; GIL, G.; RAUBER, A.S (Orgs.). *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis, UFSC, 2007.
- SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, 2005. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

SÖNTGENS, K. Language learning via e-mail – autonomy through collaboration. In: C.HOADLEY, M.; ROSCHELLE, J. (Orgs.). *Proceeding of the Computer Support for Collaborative Learning (CSCL) Conference*. Stanford University, 1999.

SOUZA, R. A. Telecolaboração na aprendizagem de línguas estrangeiras: um estudo sobre o regime tandem. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora UFG, p. 105-122, 2006.

USUKI, M. *From the learners' perspectives: The needs for awareness-raising towards autonomy and roles of the teachers*. 2001. Disponível em: <http://search.epnet.com>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2012.

VIANA, N. *Variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, 1990. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1990

WENDEN, A. L.; RUBIN, J. (Eds.). *Learners strategies in language learning*. Prentice Hall International, 1987.

WILLIAMS, M; BURDEN, Robert. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge, 1997.

ZIMMERMAN, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. In B. J. ZIMMERMAN, & D. H. SCHUNK (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (2nd ed.) (pp. 1–38). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Submissão: Março de 2012

Publicação: Julho de 2012