

CRENÇAS E PERCEPÇÕES DE DUAS PROFESSORAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA/ESPANHOL EM FORMAÇÃO

*Sara Guiliana Gonzales Belaon**

Resumo: Aprofundar as investigações sobre os conhecimentos implícitos, que levam os professores a selecionar um ou outro procedimento ou material didático tem contribuído de maneira satisfatória para melhor perfilar o processo de ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Assim, na tentativa de contribuir com o aprimoramento da área do ensino de Espanhol como Língua Estrangeira foram analisadas, neste trabalho, as crenças de duas professoras de espanhol e as possíveis transformações ocasionadas nestas durante um curso de atualização para professores de espanhol oferecido em janeiro de 2006.

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Para Richards e Lockhart (1998), o ensino e a aprendizagem de línguas está intrinsecamente ligado aos procedimentos metodológicos e comportamentais dos professores no desenvolvimento do currículo. Conseqüentemente, discutir o conteúdo lingüístico que deve compor e direcionar o currículo escolar é infrutífero se nos determos unicamente nos conhecimentos teóricos usados para otimizar tal procedimento. Assim sendo, é igualmente necessário centrar tal discussão nos conhecimentos não teóricos que comandam tal atividade, isto é, nas crenças ou conceitos particulares dos professores, uma vez que são esses conhecimentos, ligados ao contexto educacional, que vão dar pistas de como enfrentar melhor as complexidades decorrentes de tal atividade.

Portanto, neste trabalho, o objetivo principal é investigar as crenças de duas professoras em formação sobre o papel do professor, do aluno e do material didático no currículo centrado no aluno, e as possíveis transformações ocasionadas por um curso de atualização.

No entanto, por se tratar de um trabalho de final de curso e o mesmo ter limite quanto ao número de páginas para a sua exposição, discutirei somente uma crença para cada um dos itens apontados no parágrafo anterior.

* Mestranda em Letras pela UFG. Professora Assistente I do Curso de Letras da UFG

OBJETIVOS E PERGUNTAS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi baseada no curso de atualização *Un diseño curricular centrado en el alumno* e, conforme já explicitado anteriormente, neste trabalho se pretende investigar as possíveis transformações provocadas pelo curso nas crenças de duas professoras em formação.

Tal objetivo gira em torno das seguintes perguntas:

1. Qual é o papel do professor, o papel do aluno e o papel do material didático no currículo centrado no aluno?
2. O curso de atualização ocasionou alguma transformação nas crenças das professoras pesquisadas?

Essa tarefa requer revisar brevemente o item:

- as concepções que atualmente marcam a forma de ensinar Línguas Estrangeiras à luz do conceito crenças no processo de ensino e aprendizagem.

1 REVISÃO DA LITERATURA

1.1 Concepções que atualmente marcam a forma de ensinar Línguas Estrangeiras

Não obstante os avanços nas pesquisas educacionais, o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras - LEs continua sendo motivo de diversas investigações, pois é um processo que ao envolver indivíduos torna-se complexo, uma vez que abrange crenças e contextos sociais que determinam o processo de ensinar e aprender. Portanto, neste apartado, tentaremos elucidar brevemente o termo crenças como elemento que determina as ações do professor em sala de aula.

Para atingir nossos objetivos, é essencial nos situarmos em relação à significação do termo crenças no contexto da lingüística Aplicada - LA. De acordo com Barcelos (2004), tal conceito surge no processo de ensino e aprendizagem de LEs em meados dos anos 80 com o advento da lingüística textual. Este paradigma, para Cassany (2000), se inicia com a chegada dos enfoques comunicativos, cujo objetivo é propor ao contexto educacional do ensino e aprendizagem

das LEs conteúdos lingüísticos, que refletem características e propriedades da língua oral determinando, desta maneira, o uso da língua como uma ação motivada pela finalidade de se comunicar socialmente de forma correta e fluente.

Assim sendo, os professores e pesquisadores priorizam a prática oral de conteúdo real e contextualizado, entendendo-se o primeiro como os meios comunicativos aos que está exposto um falante nativo² no seu país de origem e o segundo, como a relação de intercâmbio conversacional entre os participantes do discurso. Para esse objetivo, consideram-se fatores como convenções sociais, status, atitudes, situação e tema para desenvolver melhor a capacidade de interpretação. Isto é, passam a ter maior importância os participantes do processo e o contexto em que se realizam os atos conversacionais (Santos, 1999).

Ao levar em conta os participantes do processo de ensino e aprendizagem, segundo Larsen-Freeman (1998 *apud* Barcelos, 2004), consideram-se também os conhecimentos implícitos deles, pois se analisam como pessoas cujas dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas e sociais contribuem com o processo de ensinar e aprender.

Quanto à dimensão cognitiva, Silva (2000) cita que as crenças são cognitivamente construídas mediante o processo de transmissão cultural ou aculturação, já que participam explicitamente da aprendizagem o exercício cognitivo por observação, a participação da vida social e cultural da comunidade em que estamos inseridos. Tal fato leva infalivelmente a reconsiderar a forma de ver tanto o papel do professor como o papel do aluno e, principalmente, saber qual é a teoria implícita que leva um professor de LEs a optar por um ou outro material didático.

Perfilha-se, deste modo, que o professor traz da sua experiência, como ser humano em desenvolvimento, valores e atitudes particulares, mediante as quais pode contribuir de forma categórica com a sua prática profissional, ou seja, conceitos a respeito de afetividades ou importância acadêmica e prática de uma ou outra disciplina. Assim, derivam-se deles conhecimentos implícitos sobre situações de ensino e paradigmas lingüísticos.

Neste sentido, é válido reconhecer que, com esta nova forma de ver o ensino e aprendizagem das LEs, reestrutura-se também o conceito “formação de professores”, pois, segundo Richards e Lockhart (1998) é necessário centrar as pesquisas orientadas à formação do professor na análise e avaliação das crenças e nos processos de pensamento que avalizam tais ações. Essas ações, por serem a imagem do que eles sabem e acreditam, darão melhores respostas sobre como definir melhor a figura do professor eficaz.

² Nativo é o sujeito que fala a língua materna, considerado como tendo internalizado as regras da gramática da sua língua.

Note-se que, obviamente, no contexto das pesquisas educacionais atuais, a imagem do professor eficaz é concebida mediante os dados de concretização de aprendizagem do grupo de alunos. Assim, a representação do bom professor é a de um profissional que se pauta em um currículo e o torna efetivo, fazendo com que os resultados de aprendizagem sejam positivos no contexto educacional em que está inserido (Williams e Burden, 1999).

Uma vez que o que se persegue atualmente não é uma teoria única que venha servir de remédio para todos os males do ensino e aprendizagem de LEs, muito pelo contrário, procura-se esclarecer e entender os processos de ensino e aprendizagem tal como são na realidade, visto que quem vai determinar o que acontece realmente em sala de aula é o contexto educacional e as crenças do professor (Halkes e Olson, 1984 *apud* Richards e Lockhart, 1998).

Portanto, ao abordar o conceito crenças e sua importância no processo de ensino e aprendizagem, adoto crenças como conhecimentos implícitos ou conhecimentos práticos não fundamentados teoricamente, que influenciam o entendimento, as decisões e as ações do contexto educativo em que estão imersos professores e alunos. Estas bases, ao estarem fundamentadas nos conhecimentos particulares de cada indivíduo e serem construídas socialmente, permitem novas re-interpretações sujeitas a possíveis mudanças.

2 METODOLOGÍA

2.1 Estudo de caso com intervenção

Esta investigação se caracteriza por ser um estudo de caso, pois, para Cohen e Manion (1990), este tipo de estudo proporciona a oportunidade de avaliar intervenções a um ou vários indivíduos relacionados por um determinado contexto e, logicamente, não podemos ignorar que os cursos de atualização promovem, de alguma forma, transformações nas ações didático-pedagógicas dos professores que deles participam.

2.2 Contextualização da pesquisa

Neste apartado, pretende-se apresentar informações sobre o local, duração e informantes da pesquisa, assim como informações relacionadas ao instrumento utilizado na coleta de dados.

2.3 Local e duração da pesquisa

O ponto de partida para a realização da pesquisa foi a realização de um curso de atualização didático-pedagógica para professores de espanhol, oferecido em parceria pela Universidade de Granada, na Espanha, pelo Conselho de Educação da Embaixada de Espanha e a Universidade Federal de Goiás. Tal atividade constou de 80 horas e foi oferecida gratuitamente, durante as duas primeiras semanas do mês de janeiro de 2006.

Do curso fizeram parte sete disciplinas, onde se abordaram temas relacionados à elaboração de material didático e informações culturais e geográficas sobre os países onde se fala o espanhol.

No contexto do curso e, para servir de pano de fundo da investigação proposta, se incluíram 13 horas da disciplina intitulada *Un diseño curricular centrado en el alumno*, cuja finalidade foi reflexionar sobre temáticas que levassem os participantes do curso a analisar um currículo escolar que considere o aluno como centro das decisões pedagógicas a serem desenvolvidas durante o ano letivo.

À luz desta disciplina, e com base no livro *Como se diseña un curso de lengua extranjera*, de Álvaro García Santa-Cecilia (2000), se trataram os conceitos: interesse e necessidades do grupo de alunos, metodologia, programas, procedimentos, o papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem, o papel das línguas estrangeiras na nova política mundial e estratégias de aprendizagem.

Do curso participaram 70 alunos, todos eles graduados ou cursando os dois últimos períodos da Licenciatura Português/Espanhol em universidades de Goiás, Brasília, Belo Horizonte e interior de São Paulo.

2.4 As participantes da pesquisa

As duas professoras sujeito da investigação se matricularam no curso por acreditarem que um professor deve estar em constante processo de atualização e que, embora durante as férias, um curso de atualização sempre acrescenta conhecimentos aos já adquiridos no curso de graduação ou durante a vida profissional.

As professoras investigadas foram procuradas e convidadas a participar da pesquisa dois dias antes do início das atividades do curso. Elas foram selecionadas para a investigação porque

ainda não tinham lecionado a língua espanhola, tinham tido a primeira experiência como alunas de espanhol no cursinho e julgavam que os cursos de atualização são importantes para a formação profissional.

Uma vez explicados os objetivos da averiguação, concordaram em participar da mesma e se dispuseram a desenvolver as atividades solicitadas. Às participantes da pesquisa foram atribuídos, pela pesquisadora, nomes fictícios para resguardar a sua identidade e, para uma melhor contextualização do trabalho, passo a fazer uma breve descrição de cada uma delas segundo o modelo proposto por Silva (2000):

- **Ingrid** tem 26 anos e nasceu em Goiânia, Goiás. Estudou desde o ensino médio até o segundo grau no CEPAE – Centro de Pesquisa e Aplicação Escolar, onde estudou a língua francesa durante todo o segundo grau do ensino médio. Teve o primeiro contato com a língua espanhola no cursinho no ano 2000. Em 2001 foi aprovada no curso de Letras, onde cursou a Licenciatura Português/Espanhol. Atualmente é professora na segunda série do ensino fundamental. Nunca lecionou a língua espanhola, porém espera logo estar trabalhando na sua área de formação.
- **Sabrina** tem 26 anos, nasceu numa pequena cidade do interior do Tocantins, de onde saiu aos 12 anos para vir estudar na capital de Goiás, após ter cursado até a quinta série do primeiro grau numa escola pública da sua cidade. Aqui em Goiânia estudou da sexta série do primeiro grau ao primeiro ano do segundo grau na rede particular de ensino regular e depois voltou a estudar na rede pública. Começou a estudar espanhol no cursinho para fazer a prova do vestibular. Em 2001 foi aprovada no curso de Letras, onde cursou a Licenciatura Português/Espanhol. Nunca lecionou a língua espanhola.

2.5 Coleta de dados

Com o objetivo de triangular as informações fornecidas pelas informantes e melhor definir as possíveis transformações ocasionadas pelo curso, foram usados dois tipos de instrumentos: um questionário aplicado antes e depois do curso e um informe ao final do curso.

2.5.1 Questionário

Tomando como referência Silva (2000), o questionário aplicado no início e no final do curso corresponde à modalidade questionário tipo aberto, pois tal instrumento de coleta de dados

permitiria constatar inicialmente as crenças, assim como se o curso interferiu de alguma forma nas crenças das professoras investigadas.

De acordo com Pajares (1992 *apud* Silva, 2000), o questionário do tipo aberto permite aos informantes da investigação apresentarem as suas crenças de forma dissertativa sem limitá-los a respostas tipo *sim* ou *não*.

2.5.2 Informe

Tomando como referência a idéia de Richards e Lockhart (1998) sobre reflexão, as participantes da pesquisa foram orientadas a elaborar um informe escrito no final do curso. Este foi entregue à pesquisadora três dias depois de concluído o curso.

Solicitou-se que nesse informe refletissem sobre as possíveis transformações que acreditavam terem sido ocasionadas pelo curso em suas percepções didático-pedagógicas.

3 .RESULTADO E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 As crenças identificadas e as justificativas

A análise do questionário aplicado no início do curso girou em torno da pergunta *Qual é o papel do professor, o papel do aluno e o papel do material didático no currículo centrado no aluno?* E a análise do segundo questionário foi realizada avaliando se houve alguma transformação ocasionada pelo curso de atualização nas percepções das informantes. Quando se detectou alguma transformação, tentou-se verificar *qual?*

De tal forma, este capítulo constará de quatro partes abalizadas nas respostas³ fornecidas pelas duas professoras pesquisadas nos questionários e no informe. Com base no primeiro questionário, na primeira parte abordaremos o tema “papel do professor”, na segunda “o papel do aluno”, na terceira “o papel do material didático” e, na última parte, nos baseando nas respostas do segundo questionário e do informe, avaliaremos as implicações do curso nas crenças das professoras investigadas.

³ Os dados foram coletados no idioma espanhol, porém, para a melhor compreensão desta pesquisa, as respostas foram aqui traduzidas ao idioma português pela pesquisadora.

3.1.1 O papel do professor

Quanto ao papel do professor no currículo centrado no aluno, no questionário anterior ao curso as informantes evidenciaram as seguintes crenças:

Informante 01:

Para Ingrid, o papel do professor é ensinar ao aluno as estruturas lingüísticas.

Informante 02:

Para Sabrina, o professor deve explicar os conteúdos aos alunos e fazer com que eles repitam o que foi elucidado até aprender a falar, escutar, escrever e ler.

Das crenças inicialmente apontadas pelas professoras e investigadas no questionário anterior ao curso, pode-se inferir que Ingrid e Sabrina concordam em que a função do professor no currículo centrado no aluno resume-se a explicar ou ensinar conteúdos lingüísticos. Provavelmente essa concepção tenha raízes no fato de o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras ter privilegiado (e ainda em muitos contextos escolares privilegiar) o ensino de estruturas gramaticais e listas de palavras descontextualizadas.

Pode-se inferir que tal crença pode ter sido construída cognitivamente mediante o exercício de observação como alunas e participação no contexto educacional de que ambas informantes formaram parte (Silva, 2000), uma vez que, ao fornecerem um breve comentário sobre o contexto educacional (ver capítulo 2, item participantes 2.2) em que foram instruídas, ambas comentam ter tido o primeiro contato com a língua espanhola durante o preparatório ao concurso vestibular. Neste contexto se priorizam conteúdos gramaticais estruturados para a compreensão e interpretação de textos escritos.

3.1.2 O papel do aluno

Em relação ao papel do aluno no currículo centrado no aluno, no questionário anterior ao curso, as informantes apresentaram as seguintes crenças:

Informante 1:

Para Ingrid, o aluno deve aprender o conteúdo ensinado pelo professor e praticar as atividades propostas.

Informante 2:

Para Sabrina, o aluno deve permanecer caladinho na sua cadeira enquanto o professor lhe explica tudo o que ele precisa aprender. Além disso, o aluno deve repetir as atividades propostas pelo material e pelo manual.

É interessante perceber que há coerência nas crenças apresentadas por Ingrid e Sabrina, já que neste item ratificam a sua visão tradicionalista do ensino em relação ao papel do aluno, pois, segundo Sánchez (2000), nas propostas metodológicas de base estrutural, o professor era visto como o detentor do saber e o aluno apresentava-se como a figura passiva, que devia participar das atividades apenas respondendo às propostas do material didático e do professor, quando solicitado.

É possível que as informantes tenham adotado essa postura, em relação ao aluno, por perfilhar que, inevitavelmente, o início de suas práticas profissionais acontecerá no contexto educacional de escolas de segundo grau, onde elas terão de manter uma certa disciplina, uma vez que se depararam com salas de no mínimo 30 alunos. De tal maneira, o silêncio dos alunos pode ser por elas considerado como um recurso pedagógico do qual dependerá parte do sucesso da transmissão de conteúdos lingüísticos.

Assim sendo, embora conheçam ou tenham recebido durante o curso de graduação uma orientação profissional menos tradicionalista, o contexto e a própria experiência como alunas as leva a adotar uma orientação arraigada nas bases daquilo que provavelmente tenham vivenciado e que para elas tenha se apresentado como sinônimo de ocorrência positiva. Vale a pena lembrar que as crenças são construtos sociais institucionalmente adquiridos (Silva, 2000).

Neste sentido, é pertinente lembrar que o contexto educacional em que elas acreditam desenvolverá suas ações pedagógicas pode estar determinando as crenças anteriormente explicitadas, uma vez que o que acontece em sala de aula também pode ser determinado pelo contexto educacional (Halkes e Olson, 1984 *apud* Richards e Lockhart, 1998).

3.1.3 O papel do material didático

A respeito do papel do material didático no currículo centrado no aluno, no questionário anterior ao curso, as informantes evidenciaram as seguintes crenças:

Informante 1:

Para Ingrid, o material didático é o apoio do aluno, serve para tirar dúvidas. O aluno deve repeti-lo para aprender melhor o conteúdo.

Informante 2:

Para Sabrina, o material didático deve preparar os alunos para se comunicar bem no idioma estrangeiro que estudam.

Neste item, Ingrid apresenta ainda mais enraizada a sua visão tradicional do ensino e aprendizagem de línguas ao harmonizar a sua crença sobre o papel do material didático, com os exercícios de repetição correspondente à metodologia behaviorista. Já a fala da Sabrina demonstra uma visão orientada aos enfoques comunicativos, pois, embora não faça referência ao tipo de textos ou habilidade a ser enfatizada no processo de ensino e aprendizagem é possível inferir que ela vê no material didático uma ponte para o uso da língua estrangeira como elemento de intercâmbio comunicativo.

3.1.4 As implicações do curso nas crenças das professoras investigadas

Neste apartado, tentarei responder à segunda pergunta da pesquisa: *O curso de atualização ocasionou alguma transformação nas crenças das professoras pesquisadas?*

Para responder a esta pergunta se considerou a análise das respostas dos questionários e o informe. Mediante esses dados se constatou que o curso teve um impacto em relação às percepções metodológicas das professoras investigadas.

É pertinente destacar que, embora se tenha constatado o impacto não é possível verificar esse processo nas ações das professoras, pois essa verificação requer outro tipo de investigação mais aprofundada.

3.1.4.1 As transformações ocorridas

Ao proceder a análise das respostas se verificou que as professoras investigadas sentiram que houve uma certa transformação na sua forma de perceber tanto o papel do professor quanto o papel do aluno. Ingrid declara no informe:

Percebi que as minhas ações didático-pedagógicas sofreram mudanças após ter cursado a disciplina, já que pude perceber a importância do aluno na sua aprendizagem. No processo de ensino e aprendizagem, como professores, devemos considerar os conhecimentos prévios do aluno. De tal forma, a disciplina me fez perceber que ser professor não é somente “lançar conteúdo”. O professor deve ser mediador no processo de ensino e aprendizagem.

Na declaração de Ingrid, por exemplo, constatamos a categoria “mediador” para o papel do professor fato que não tinha sido inicialmente considerada por ela quanto ao papel do professor. Essa mudança tal vez tenha sido ocasionada pelo curso, uma vez que no conjunto das teorias apresentadas durante o mesmo, foi reforçada a importância de envolver o aluno no seu processo de aprendizagem, pois, para Garcia Santa-Cecilia (2000) a nova organização dos programas educacionais exige a colaboração e compromisso de todos os participantes diretos ou indiretos do processo de educacional.

Essa percepção também é corroborada por Sabrina, quando declara:

A disciplina me fez aceitar os conhecimentos prévios do aluno e sua cultura, além de me ajudar a compreender as novas exigências dos Parâmetros Curriculares Nacionais em relação ao papel do professor, o papel do aluno e o papel do material didático.

Portanto, a declaração das duas professoras permite inferir que Ingrid e Sabrina, após o curso, se perceberem como professoras não somente transmissoras de conhecimentos senão mediadoras desse mesmo conhecimento. Assim como igualmente responsáveis pelo envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Essas descobertas revelam que antes do curso essas professoras em formação já tinham algumas crenças pré-moldadas possivelmente pela sua experiência pessoal. Assim como igualmente revelam a possibilidade de tais percepções terem sido modificadas. No entanto, é pertinente lembrar que de acordo com Barcelos (2000) e Gimenez (1994) apud Gil et al (2005) as crenças são construídas ao longo da vida, portanto estão arraigadas nas concepções particulares dos indivíduos. De tal forma é prematuro fazer afirmações a respeito de transformações nas crenças das professoras investigadas, pois tal possibilidade requer tempo e novas investigações.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar as crenças que levam um professor de línguas estrangeiras a ensinar como ensina torna-se hoje de fundamental importância para os avanços nas pesquisas educacionais, pois são esses dados que vão nos fornecer informações para chegar à figura do professor eficaz. Isto é, às características do professor que consegue realizar o seu fazer educativo de forma mais efetiva. Uma vez que, a idéia de uma metodologia que sirva de remédio para todos os males educacionais tem se desvanecido.

Neste sentido, e na tentativa de contribuir com essas investigações o objetivo deste trabalho foi investigar as crenças e as possíveis transformações provocadas pelo curso nas percepções de duas professoras em formação. Para tal finalidade, este trabalho girou em torno a duas perguntas, a primeira foi *Qual é o papel do professor, o papel do aluno e o papel do material didático no currículo centrado no aluno?* e a segunda foi *O curso de atualização ocasionou alguma transformação nas crenças das professoras pesquisadas?*

Ao tentar responder às perguntas, é possível reiterar que, embora as professoras pesquisadas já tivessem passado por um curso de metodologia durante o curso de graduação elas ainda mantêm arraigadas algumas crenças em relação ao papel do professor, o papel do aluno e o papel do material didático talvez fundamentadas na sua experiência como observadoras.

No entanto, essas professoras concordaram no fato de que o curso de atualização mudou algumas dessas percepções. Embora seja prematuro afirmar tal transformação, pois mudanças nas crenças requerem muito tempo. Pode-se inferir que esse evento pode ser atribuído ao curso ou quem sabe à reflexão a que foram submetidas durante a elaboração do informe.

Finalmente, é possível argumentar que como pesquisadora e também professora da área de línguas estrangeiras esta investigação acrescentou muito à minha formação profissional, no entanto tive limitações que me impossibilitaram de ter uma percepção melhor do estudo realizado. Por tal motivo acredito que seja necessário me aprofundar melhor no assunto tentando inicialmente promover uma reflexão em mim como pesquisadora para finalmente promover nos meus alunos reflexões que orientem a possíveis mudanças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRACÉLOS, Ana Maria. *Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas*. Pelotas: Educat, 2004.

CASSANY, Daniel. *Enseñar Lengua* Barcelona: Grao, 2000.

GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro . *Como se diseña um curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 2000.

GIL, Gloria et al . *Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de inglês: A sala de aula e o professor de LE*. Florianópolis: UFSC, 2005.

RICHARDS, J. C. e LOCKHART, C. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge, 1998.

SÁNCHEZ, Aquilino. *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: SGEL, 2000.

SANTOS GARCALLO. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999.

SILVA, Izabel .*Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de letras: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado defendida na Universidade Federal de Belo Horizonte em 2000.

WILIAMS, Marion e BURDEN, Robert. *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge, 1999