



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS**  
**LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – LÍNGUA INGLESA**

**COSME FERNANDO ALVES DANTAS**

**CRENÇAS SOBRE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM UMA PERSPECTIVA  
COGNITIVO-COMPORTAMENTAL**

**CAJAZEIRAS**  
**2022**

**COSME FERNANDO ALVES DANTAS**

**CRENÇAS SOBRE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM UMA PERSPECTIVA  
COGNITIVO-COMPORTAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Letras – Língua Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande – Campus de Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Inglesa.

**Linha de pesquisa:** Ensino de Língua Inglesa.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup>. Ma. Luciana Parnaíba de Castro

**CAJAZEIRAS  
2022**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)

D192c	<p>Dantas, Cosme Fernando Alves</p> <p>Crenças sobre aprendizagem de línguas em uma perspectiva Cognitivo - comportamental. / Cosme Fernando Alves Dantas. - Cajazeiras, 2022.</p> <p>51f. : il. - Bibliografia.</p> <p>Orientadora: Profa. Ma. Luciana Parnaíba de Castro. Monografia (Licenciatura em Letras-Língua Inglesa) UFCG/CFP, 2022.</p> <p>1. Linguística. 2. Aprendizagem de línguas. 3. Modelo cognitivo - comportamental. 4. Crenças - processo de aprendizagem. 5. Emoção. 6. Psicolinguística. 7. Ensino de língua inglesa. I. Castro, Luciana Parnaíba de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.</p> <p>UFCG/CFP/BS</p>	CDU - 81
-------	--	----------

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço CRB/15-046

**COSME FERNANDO ALVES DANTAS**

**CRENÇAS SOBRE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM UMA PERSPECTIVA  
COGNITIVO-COMPORTAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Letras – Língua Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande – Campus de Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Inglesa.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Ma. Luciana Parnaíba de Castro**

Aprovada em 31 de maio de 2022

**Banca Examinadora**

*Luciana Parnaíba de Castro*

---

Prof<sup>a</sup>. Ma. Luciana Parnaíba de Castro  
(UFCG – Orientadora)

*Fabiane G. Silva*

---

Prof. Me. Fabiane Gomes da Silva  
(UFCG – Examinador 1)

*Marcílio Garcia de Queiroga*

---

Prof. Dr. Marcílio Garcia de Queiroga  
(UFCG – Examinador 2)

---

Prof. Me. Elinaldo Menezes Braga  
(UFCG – Suplente)

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, Joelha Gomes Dantas Alves e Francisco Eurismar Alves, pelo apoio e amor incondicional e a minha irmã, Joelma Alves Dantas, pelos incentivos a seguir adiante. Sem eles, nada disso faria sentido.

À minha orientadora, Luciana Parnaíba de Castro, pela paciência nos momentos de ansiedade e tensão e pela humildade e generosidade em compartilhar comigo sua experiência em pesquisa.

À minha querida psicóloga, Thalita Graziela Reis Melo, pela enorme competência em lidar com minhas complexas demandas no período em que escrevi este trabalho e pela sua belíssima atuação como terapeuta cognitivo-comportamental, me inspirando a gostar e querer pesquisar a teoria que fundamenta seu trabalho.

Aos professores Fabiane Gomes da Silva e Marcílio Garcia de Queiroga, por aceitarem fazer parte da minha banca de defesa.

A mim mesmo, pela resistência diante das adversidades impostas pela saúde e por sempre estar disposto a questionar e desafiar minhas próprias crenças disfuncionais.

## RESUMO

A Linguística Aplicada (doravante LA) tem passado a enxergar o aprendiz de línguas cada vez mais como um ser complexo, dotado de identidade, autoimagem, emoções, comportamentos e crenças. Logo, diversos autores enxergam as crenças, não só como características individuais capazes de influenciar o processo de aprendizagem de um estudante, mas também como possibilidades múltiplas de investigação do processo de aprendizagem de línguas. Diferente das crenças *sobre aprendizagem de línguas*, que são crenças a respeito do que se trata a língua, do que é aprendizagem de línguas, e sobre aspectos gerais concernentes à linguagem e à aprendizagem, o Modelo Cognitivo-Comportamental coloca as crenças numa perspectiva hierárquica, onde crenças possuem diferentes níveis de profundidade, bem como a capacidade de influenciar o surgimento de novas. Sendo assim, este trabalho tem como objetivo geral analisar como o contexto particular do aprendiz pode influenciar crenças sobre aprendizagem de línguas, por meio do Modelo Cognitivo-Comportamental. E como objetivos específicos: 1. Evidenciar a maneira pela qual crenças sobre aprendizagem de línguas podem atuar no papel de “crenças intermediárias” e 2. Evidenciar a maneira pela qual crenças sobre aprendizagem de línguas podem atuar no papel de “pensamentos automáticos”. Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa, efetuada através do método bibliográfico e tem como arcabouço teórico os postulados de Barcelos (2001, 2004, 2006, 2007); Leffa (1991); Carvalho (2000); Silva (2001); Mastrella (2002), Judith Beck (2013), Aaron Beck et al. (1997), dentre outros. Os resultados mostraram que, em uma perspectiva cognitivo-comportamental, o contexto particular do aprendiz, ou seja, suas crenças preexistentes sob papéis específicos, é capaz de influenciar crenças sobre aprendizagem de línguas a atuarem de duas maneiras distintas, cada uma representando um papel cognitivo com funções e consequências para o aprendiz, tanto na interpretação das situações, quanto nas emoções e nos comportamentos. Esperamos, portanto, que esta pesquisa possa contribuir academicamente ao permitir que professores e aprendizes entendam que as crenças dos últimos podem impactar negativamente a forma como eles lidam com a aprendizagem da língua e que os professores, em particular, reflitam sobre ideias preconcebidas a respeito dos aprendizes e de sua aprendizagem de línguas, compreendam melhor o lado dos alunos por meio da reflexão em sala de aula das crenças intermediárias ou automáticas que eles possuem e, por fim, entendam que as crenças dependem do contexto particular do aprendiz e, portanto, mudam de significado de pessoa para pessoa.

**Palavras-chave:** Crenças. Emoção. Comportamento. Linguagem. Modelo Cognitivo-Comportamental.

## ABSTRACT

Applied Linguistics (hereinafter LA) has come to see the language learner increasingly as a complex being, endowed with identity, self-image, emotions, behaviors and beliefs. Therefore, several authors see beliefs not only as individual characteristics capable of influencing a student's learning process, but also as multiple possibilities for investigating the language learning process. Unlike beliefs about language learning, which are beliefs about what language is about, what language learning is, and about general aspects concerning language and learning, the Cognitive-Behavioral Model places beliefs in a hierarchical perspective, where beliefs have different levels of depth as well as have the ability to influence the emergence of new ones. Therefore, this work aims to analyze how the particular context of the learner can influence beliefs about language learning, through the Cognitive-Behavioral Model. And as specific objectives: 1. Evidencing the way in which beliefs about language learning can act in the role of “intermediate beliefs” and 2. Evidencing the way in which beliefs about language learning can act in the role of “automatic thoughts”. This work is characterized as a research with a qualitative approach, carried out through the bibliographic method and has as its theoretical framework the postulates of Barcelos (2001, 2004, 2006, 2007); Leffa (1991); Carvalho (2000); Silva (2001); Mastrella (2002), Judith Beck (2013), Aaron Beck et al (1997), among others. The results showed that, from a cognitive-behavioral perspective, the particular context of the learner, that is, their preexisting beliefs in specific roles, is capable of influencing beliefs about language learning to act in two different ways, each representing a cognitive role with functions and consequences for the learner, both in the interpretation of situations and in emotions and behaviors. We hope, therefore, that this research can contribute academically by allowing teachers and learners to understand that the latter's beliefs can negatively impact the way they deal with the language learning process, and teachers, in particular, to reflect on preconceived ideas to students and their language learning, to better understand the students' side through classroom reflection of the intermediate or automatic beliefs they hold and, finally, to understand that beliefs depend on the particular context of the learner, and therefore, change their meaning from person to person.

**Keywords:** Beliefs. Cognition. Emotion. Behavior. Psychology.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1-</b> Características, vantagens e desvantagens das três abordagens .....	21
<b>Figura 2-</b> A relação entre situação/evento, pensamentos automáticos e reações no Modelo Cognitivo-Comportamental .....	25
<b>Figura 3-</b> Diagrama representando o Modelo de Processamento da Informação .....	29
<b>Figura 4-</b> A relação entre crenças nucleares, crenças intermediárias e pensamentos automáticos no Modelo Cognitivo-Comportamental .....	32
<b>Figura 5-</b> A estrutura completa do Modelo Cognitivo-Comportamental: crenças nucleares, crenças intermediárias, pensamentos automáticos e reações.....	33
<b>Figura 6-</b> A crença nuclear de Gabriela influenciando a formação de uma crença sobre aprendizagem de línguas no papel de crença intermediária. ....	39
<b>Figura 7-</b> A crença intermediária sobre aprendizagem de línguas de Gabriela influenciando diretamente seus pensamentos automáticos em uma situação envolvendo a língua inglesa ....	40
<b>Figura 8-</b> Os pensamentos automáticos de Gabriela influenciando sua reação comportamental e emocional.....	41
<b>Figura 9-</b> A crença nuclear de Amanda influenciando o surgimento de uma crença intermediária.....	43
<b>Figura 10-</b> A crença intermediária de Gabriela influenciando a formação de duas crenças sobre aprendizagem de línguas no papel de pensamentos automáticos .....	44
<b>Figura 11-</b> Os pensamentos automáticos de Amanda influenciando sua reação emocional e comportamental .....	45



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>1 CRENÇAS NA ÁREA DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....</b>	<b>13</b>
1.1 O conceito de crenças dentro da LA.....	13
1.2 Abordagens teóricas sobre crenças no aprendizado de línguas	15
<b>2 O MODELO COGNITIVO-COMPORTAMENTAL .....</b>	<b>24</b>
2.1 Breve histórico e conceitos iniciais.....	24
2.2 As crenças nucleares.....	26
2.3 As crenças intermediárias.....	30
<b>3 CRENÇAS SOBRE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM UMA PERSPECTIVA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL.....</b>	<b>36</b>
3.1 Crenças sobre aprendizagem de línguas no papel de <i>crenças intermediárias</i>	37
3.2 Crenças sobre aprendizagem de línguas no papel de <i>pensamentos automáticos</i>	42
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>48</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>51</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho se filia à grande área da Linguística Aplicada (doravante LA) por se tratar de um campo do saber voltado principalmente à problematização e/ou à solução de problemas relacionados à linguagem, ou ao ensino de línguas em um contexto social.

É devido ao caráter interdisciplinar da LA, que abordaremos nesta monografia conceitos advindos de áreas como a Psiquiatria e a Psicologia, pois de acordo com Anjos (2018), a Linguística tem atualmente buscado, através de práticas com interfaces com as mais diversas áreas, a consolidação de estudos que foquem na compreensão da vida social. Portanto, procuramos em nosso trabalho utilizar desta interdisciplinaridade para oferecer uma contribuição que dialogue com o propósito social da LA de trazer uma melhoria na qualidade de vida da sociedade, mediante a resolução de problemas com suficiente relevância social (ROJO, 2008).

De acordo com Larsen-Freeman (1998), nós temos passado a ver o aprendiz de línguas como um indivíduo completo, com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas. Nesse sentido, segundo Arnold e Brown (1999, p.8 *apud* ARAGÃO, 2011), os traços individuais que o aprendiz possui influenciam significativamente o processo de aquisição de segunda língua. Para Barcelos (2004), desde a abordagem comunicativa, tornou-se mais clara a preocupação em desvendar o mundo desse aprendiz, compreendido, dentre diversos fatores, pelas suas crenças individuais sobre aprendizagem de línguas.

De acordo com Paiva (2008), o processo de aprendizagem de inglês em sala de aula é um sistema complexo, que surge, dentre outras coisas, de fatores cognitivos e afetivos, o que corrobora a ideia de que não há instituição ou relacionamento humano que possa ser adequadamente entendido sem considerar as suas expectativas, valores e crenças (BREEN, 1985). Posto isso, as crenças sobre aprendizagem de línguas podem ser compreendidas como uma das diferenças individuais capazes de influenciar todo o processo de aprendizagem do aluno (ELLIS, 1994 *apud* BARCELOS, 2004), daí a importância de investigarmos esse conceito em nossa área.

Barcelos (2001) diz que as crenças sobre aprendizagem de línguas podem ser caracterizadas, em termos gerais, como as ideias e opiniões que os alunos e os professores têm em relação aos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Mais especificamente, são crenças sobre o que é linguagem, aprendizagem de línguas, além de questões referentes à

linguagem e aprendizagem no geral (BARCELOS, 2004). Ainda que crenças de professores sejam citadas uma vez ou outra nesta pesquisa, ela se ocupa das crenças dos alunos.

Diferente das crenças *sobre aprendizagem de línguas*, que são crenças a respeito do que se trata a língua, do que é aprendizagem de línguas, e sobre aspectos gerais concernentes à linguagem e à aprendizagem, o Modelo Cognitivo-Comportamental coloca as crenças numa perspectiva hierárquica, onde crenças possuem diferentes níveis de profundidade, bem como a capacidade de influenciar o surgimento de novas. Além disto, esta teoria também diz que aquilo que pensamos, ou seja, nossas interpretações imediatas dos eventos e acontecimentos ao nosso redor, é um produto direto destas crenças. Isto é, nesta perspectiva, as crenças atuam como uma espécie de lente que filtra a maneira pela qual enxergamos as coisas, gerando a partir daí, pensamentos, emoções e comportamentos condizentes com seus conteúdos.

Ao longo de nossa experiência com aulas particulares de inglês, tenho visto alunos com ótimo potencial e boas competências orais e escritas exibindo não apenas sintomas clássicos de ansiedade e nervosismo durante as aulas, mas também comportamentos que nos parecem pouco úteis para lidar com as adversidades normais que certamente ocorrerão no processo de aprendizado de uma língua.

Alguns destes comportamentos dos alunos percebidos por mim em sala de aula e que me levaram a desejar investigar a razão por trás deles foram, por exemplo, alunos desejando alterar o método das aulas precocemente antes de praticá-lo ao menos de forma razoável, e mesmo com o método em questão tendo sido satisfatoriamente escolhido pelos próprios alunos em reuniões prévias com o professor; alunos dirigindo-se ao professor com muitos questionamentos começando com “e se” em relação às atividades para casa e às lições futuras; alunos preocupando-se excessivamente se determinado *app* de idiomas seria mais eficaz que outro, quando não havia necessidade, ao nosso ver, de utilizar tais meios claramente mais avançados e complexos no nível de aprendizado em que os estudantes se encontravam; alunos desistindo das aulas mesmo apresentando ótimo desempenho; dentre outras situações.

As minhas percepções perante as emoções e os comportamentos destes alunos foram bastante influenciadas pela minha experiência sendo paciente da Terapia Cognitivo-Comportamental, que como o próprio nome sugere, é fundamentada justamente na segunda teoria abordada neste trabalho. Como nesta teoria, as emoções e os comportamentos são considerados consequências das cognições (crenças e pensamentos) do indivíduo, percebi ser relevante consultar as áreas da Psiquiatria e Psicologia para entender as crenças dos alunos (e as consequências associadas a elas) dentro desta perspectiva.

Este trabalho justifica-se, inicialmente, pois de acordo com Barcelos (2004) existe na nossa área, uma necessidade de estudos que abordem crenças numa perspectiva que considere tanto as experiências dos alunos quanto suas interpretações, algo possível de ser executado, dado o fato de que o Modelo Cognitivo-Comportamental foca justamente nestes fatores. Além disso, de acordo com Barcelos (2004), uma das implicações para a pesquisa em crenças e ensino/aprendizagem é a relação delas com as ações dos estudantes. Segundo a autora, existem poucas pesquisas atualmente relacionando crenças às ações mais específicas e levando-se em consideração o contexto dos estudantes, algo que tentamos abordar ao propor a utilização do Modelo Cognitivo-Comportamental na pesquisa sobre crenças em LA.

Esta pesquisa também torna-se relevante por englobar conceitos em ascensão na área de crenças sobre aprendizagem de línguas, como a influência da identidade na formação das crenças e a relação entre crenças e emoções, além da utilização de uma perspectiva de crenças oriundas das áreas da Psiquiatria e Psicologia que ainda não encontramos sendo considerada na LA. Ademais, o agrupamento, no Modelo Cognitivo-Comportamental, de conceitos-chave para a pesquisa de crenças na LA como identidade, interpretações, emoções e ações (comportamento), torna este trabalho, ao nosso ver, importante para a reflexão sobre maneiras mais contemporâneas de se pesquisar crenças sobre aprendizagem de línguas.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar como o contexto particular do aprendiz pode influenciar crenças sobre aprendizagem de línguas, por meio do Modelo Cognitivo-Comportamental. E como objetivos específicos: 1. Evidenciar a maneira pela qual crenças sobre aprendizagem de línguas podem atuar no papel de “crenças intermediárias” e 2. Evidenciar a maneira pela qual crenças sobre aprendizagem de línguas podem atuar no papel de “pensamentos automáticos”.

Este trabalho trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, efetuada através do método bibliográfico (PAIVA, 2019). É a investigação sobre o fenômeno social das crenças sobre aprendizagem de línguas dos aprendizes através da análise de suas crenças individuais, que adequa este trabalho aos tipos de pesquisas mencionadas.

Esta monografia está dividida em três capítulos: o primeiro tem por título “Crenças na área de ensino/aprendizagem de línguas”, onde discutimos o conceito de crenças dentro da LA, as características destas crenças, as abordagens utilizadas para se investigar este conceito em nossa área, como se dá o conceito de mudança de crenças, bem como a relação entre crenças, ações, identidade e emoções.

O segundo capítulo, intitulado “O Modelo Cognitivo-Comportamental” descreve, inicialmente, o contexto histórico da teoria mencionada e o seu conceito geral. Este capítulo se

divide em duas subseções menores: “Crenças nucleares” e “Crenças intermediárias”, onde explicaremos, através de exemplos e diagramas, como se dá estes dois conceitos dentro do modelo.

O terceiro capítulo é a “Análise”, onde analisaremos as crenças de duas estudantes de inglês, demonstrando como seu contexto particular, ou seja, suas crenças preexistentes, influenciam suas crenças sobre aprendizagem de línguas. Este capítulo está dividido em duas subseções menores: “Crenças sobre aprendizagem de línguas no papel de “crenças intermediárias”, onde analisaremos as crenças de Gabriela e “Crenças sobre aprendizagem de línguas no papel de “pensamentos automáticos”, onde analisaremos as crenças de Amanda.

Por fim, esperamos que esta pesquisa possa contribuir academicamente ao permitir um entendimento, tanto por parte dos professores quanto por partes dos alunos, de que as crenças dos aprendizes podem impactar negativamente a forma como o aprendiz lida com o processo de aprendizagem da língua, por meio da sua influência na interpretação das situações que o rodeiam, nas emoções que ele experiencia e nas ações que ele desempenha. Além disso, também esperamos que esta pesquisa permita que professores reflitam sobre ideias preconcebidas a respeito de aprendizagem de línguas e dos aprendizes, que compreendam melhor o lado dos alunos por meio da reflexão em sala de aula das crenças intermediárias ou automáticas que eles possuem e, por fim, que entendam que as crenças dependem do contexto particular de cada aluno, e portanto, mudam de significado de pessoa para pessoa.

## 1 CRENÇAS NA ÁREA DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Neste capítulo, abordaremos as crenças no contexto de ensino/aprendizagem de línguas, com o intuito de sabermos como a LA compreende seus papéis na aprendizagem de uma língua estrangeira sob o ponto de vista dos alunos.

### 1.1 O conceito de crenças dentro da LA

O conceito de crença não é algo exclusivo da LA. Segundo Barcelos (2004), as crenças são um conceito já antigo em disciplinas como antropologia, sociologia, educação, psicologia e filosofia. De acordo com o dicionário Michaelis Online (2022), as crenças são definidas como pensamentos que se acreditam ser verdadeiros ou seguros, assemelhando-se a definição de Ferreira (1986, p. 496) como “opiniões adotadas com fé e convicção”. Dewey (1933, p.6 *apud* BARCELOS, 2004), por sua vez, estende a definição do conceito ao caracterizar as crenças como algo que nos dá confiança para agir frente aos assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, além daqueles assuntos que aceitamos como verdadeiros, mas que podem ser questionados no futuro. Na LA, o conceito de crença se refere sempre às crenças *sobre aprendizagem de línguas*, especificamente, conforme veremos a seguir.

Segundo Barcelos (2004, p.126) o interesse pelo estudo de crenças em nossa área surgiu “de uma mudança dentro da LA - mudança de uma visão de línguas com o enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo”, processo este, de acordo com ela, onde o aprendiz ocupa um lugar especial. Conforme a autora, o estudo sobre crenças, embora nesta época ainda abordadas sem essa denominação específica, começou na década de 70 com as “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos” de Hosenfeld (1978). De acordo com Barcelos, foi só com a abordagem comunicativa que passamos a tentar desvendar toda a bagagem que o aprendiz traz para a sala de aula e para a experiência de aprender línguas como os seus anseios, preocupações, necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem, estratégias e crenças sobre o processo de aprender línguas de uma maneira mais visível. O termo “crenças sobre aprendizagem de línguas”, no entanto, só veio aparecer em 1985 num estudo de Horwitz (1985), e logo nos anos seguintes nos de Wenden (1986, 1987). No Brasil, por sua vez, esse conceito só começou a ser estudado a partir da década de 90, sendo os trabalhos de Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995) os de grande relevância (BARCELOS, 2004).

Na LA, não existe uma única definição ou termo para as crenças sobre aprendizagem de línguas. De acordo com Barcelos (2001), podemos encontrar termos tão variados quanto “representações dos aprendizes” (HOLEC, 1987), “filosofia de aprendizagem de línguas” (ABRAHAM; VANN, 1987), “conhecimento metacognitivo” (WENDEN, 1986) e cultura de aprender (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1995), cada um deles com sua própria definição particular, o que leva Pajares (1992) a caracterizar as crenças com um conceito complexo, e Woods (1993) a definir o estudo das mesmas como uma “floresta terminológica”.

Silva (2007) argumenta que, apesar de a profusão de termos existentes sobre o que são crenças sobre aprendizagem de línguas ser um reforço da complexidade apontada por Pajares (1992), ela também é, por outro lado, um sinalizador do potencial que o conceito de crença possui, já que nos motiva a investigar as questões que se (inter)relacionam com o complexo processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Sendo assim, a abundância de termos e definições existentes para as crenças só justifica a importância da variável nos estudos de LA, bem como mostra que ainda temos um longo caminho a percorrer nesta área de pesquisa (SILVA, 2005).

Barcelos (2001) conclui que apesar de ainda não haver uma maneira uniforme de definir as crenças sobre aprendizagem de línguas, elas podem ser caracterizadas, em termos gerais, como ideias e opiniões que os alunos e os professores têm em relação aos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Mais especificamente, “são crenças a respeito do que é linguagem, do que é aprendizagem de línguas e sobre aspectos pertinentes à linguagem e à aprendizagem, ou toda tarefa de aprender” (BARCELOS, 2004, p.132). É importante frisar que, apesar de haver estudos das crenças nas perspectivas tanto dos professores quanto dos alunos, nos atentaremos aqui, apenas à perspectiva dos últimos.

Considerando a definição geral de Barcelos (2001) a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas, alguns exemplos de crenças de alunos são: a) que inglês é uma língua difícil (LEFFA, 1991); b) que é preciso ir para o exterior para se aprender inglês (CARVALHO, 2000; SILVA, 2001); c) “que é possível aprender uma língua estrangeira em pouco tempo” (BARCELOS, 2001, p.72-73); d) que a língua portuguesa é mais difícil que a língua inglesa (VIANA, 1993 *apud* BARCELOS, 2001); e) que é necessário estudar muito ou a todo momento para se aprender inglês (LEFFA, 1991); f) que é preciso falar como um falante nativo ao se aprender uma língua estrangeira (CARVALHO, 2000; SILVA, 2001).

Segundo Silva (2007), algumas características das crenças sobre aprendizagem de línguas são: a) variam de pessoa para pessoa; b) são mutáveis e estão relacionadas às experiências de cada indivíduo e ao contexto social com o qual interage; c) podem ser pessoais

ou coletivas; d) são intuitivas; e) são, na maioria das vezes, implícitas. Além disso, de acordo com Barcelos (2004, p.132), as crenças são instrumentos que auxiliam os alunos na interpretação de suas experiências, e atuam, portanto, como um conceito não apenas cognitivo, mas também social, pois “nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”. A autora também qualifica as crenças como episódicas e com origem na cultura e no folclore, além de também poderem ser “internamente inconsistentes e contraditórias” (BARCELOS, 2001, p.73).

Segundo Barcelos (2001), uma das propriedades mais importantes referentes a crenças é a sua influência nas ações, ou seja, no comportamento dos alunos. De acordo com Riley (1997 *apud* BARCELOS, 2001), tais ações dizem respeito às estratégias, atitudes e motivações que os alunos podem vir a possuir em relação ao seu processo de aprendizagem de língua estrangeira.

Richardson (1996) enumera três maneiras através das quais podemos entender a relação entre crenças e ações: a primeira, numa relação de causa e efeito, onde as crenças atuam de maneira direta nas ações; a segunda, através de uma relação hermenêutica, onde as ações nem sempre condizem com as crenças, em razão do contexto do aluno ou professor. De acordo com Richardson (1996), na maioria das concepções atuais, a relação percebida entre crenças e ações é interativa, em que as primeiras atuam impulsionando as ações e vice-versa. Segundo o autor, embora muitos pesquisadores separem as crenças e as ações com o objetivo de conduzir a pesquisa, eles entendem que esses construtos operam juntos na prática.

Considerando a influência das crenças no nosso comportamento, é provável, por exemplo, que um aluno que acredita ser necessário estudar muito ou a todo momento para se aprender inglês (LEFFA, 1991) passe a investir tempo e dinheiro em maneiras intensas e variadas de aprender a língua, agindo, portanto, conforme sua crença. Logo, ao nosso ver, considerar as ações específicas de alunos no estudo de suas crenças se torna bastante relevante por ser capaz de não apenas nos fazer refletir sobre os modos através dos quais os aprendizes utilizam suas crenças (BENSON; LOR, 1999) mas também poder ser o pontapé inicial para a mudança de crenças já inviáveis para o aluno, seja por qual for a razão.

## **1.2 Abordagens teóricas sobre crenças no aprendizado de línguas**

De acordo com Breen (1985, p.136), “nenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as suas expectativas, valores e crenças”, algo que nos aponta, ao nosso ver, para a importância de se estudar crenças no



contexto de ensino/aprendizagem de línguas, seja do ponto de vista dos professores ou dos alunos. No caso dos alunos, Larsen-Freeman (1998, p.207) afirma que nós passamos a vê-los como “[...]pessoas completas com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas”, o que só reitera a relevância de sabermos como se dá a metodologia dos estudos que investigam as crenças na perspectiva do aluno.

Barcelos (2001) resume e agrupa a maioria dos estudos sobre crenças em três abordagens distintas, considerando como as crenças são vistas, os métodos de investigação utilizados e a relação entre crenças e ação. Em síntese, a abordagem normativa, segundo a autora, deduz as crenças por meio de um conjunto pré-determinado de afirmações. A abordagem metacognitiva, por sua vez, infere as crenças sobre aprendizagem de línguas utilizando de autorrelatos e entrevistas. Por fim, a abordagem contextual utiliza ferramentas etnográficas e entrevistas para investigar as crenças através de afirmações e ações.

O termo “normativo” foi utilizado por Holliday (1994) para se referir a estudos que investigavam a influência da cultura dos alunos nas suas ações em sala de aula (BARCELOS, 2001). Dessa mesma maneira, segundo Barcelos (2001, p.76), são os estudos incluídos na abordagem normativa, por considerarem as crenças como “indicadores dos comportamentos futuros dos alunos como bons aprendizes ou como aprendizes autônomos”. Para Barcelos (2001), os estudos que estão dentro desta abordagem, normalmente, fazem uma descrição e uma classificação dos tipos de crenças que os alunos apresentam. Em outras palavras, na abordagem normativa, as crenças são definidas como opiniões que os estudantes dispõem a respeito do aprendizado de línguas que influenciam a abordagem de aprendizagem ou a destreza para o ensino autônomo (BARCELOS, 2001).

Segundo Barcelos (2004, p.134) esta abordagem pode ser caracterizada inicialmente pelas afirmações abstratas sobre crenças como, por exemplo “mulheres são melhores do que os homens na aprendizagem de línguas”, sem se perguntar, no entanto, quem está fazendo a afirmação, para quem e, porque, além da importância dessas crenças para os alunos. Na abordagem normativa, as crenças são descontextualizadas (BARCELOS, 2001).

Para Barcelos (2001), em alguns estudos desta abordagem, as crenças tendem a ser caracterizadas como concepções errôneas que impedem a implementação de determinados tipos de abordagem, geralmente, do ensino autônomo. Por exemplo, os resultados do estudo de Citterall (1995), deduziu que os alunos entrevistados não estavam preparados para o ensino autônomo, visto que eles não possuíam visões tradicionais do papel do professor (BARCELOS, 2001). Horwitz (1987, p.119 *apud* Barcelos, 2004), de maneira similar, afirma que as crenças dos alunos “...têm graus variados de validade e origens diferentes, frequentemente divergindo

radicalmente das opiniões atuais de pesquisadores”, demonstrando que, nesta abordagem, as crenças dos alunos são comparadas até mesmo às de especialistas, conforme salienta BARCELOS (2004).

Dessa maneira, Barcelos (2004) diz que, nesta abordagem, o foco deixa de ser o que os alunos *sabem*, mas sim o que os alunos *precisam* saber, dado que estes estudos sugerem “uma visão ideal do aprendiz à qual os “alunos reais” não correspondem” (BENSON, 1995 *apud*, BARCELOS, 2001, grifo de BARCELOS). Cotterall (1995 *apud* Barcelos, 2001) ainda enfatiza as crenças dos alunos como empecilhos no seu processo de aprendizagem autônoma: “aprendizes [...] não correspondem ao perfil de aprendiz autônomo” (p. 197) e “aprendizes que acreditam que os professores deve fazer tudo [...] ainda não estão prontos para a autonomia” (p. 198).

Segundo Barcelos (2001), na abordagem normativa utiliza-se de questionários do tipo *Likert* como método de investigação, onde alunos apenas dizem se concordam ou não com determinadas afirmações, que vão desde “eu concordo inteiramente” a “eu discordo inteiramente”. Para a autora, a utilização deste tipo de questionário pode ser desvantajosa dadas às seguintes razões: a) são difíceis de garantir que os participantes tenham uma interpretação consistente, em consequência das suas generalidades; b) os participantes tendem a focar em respostas que correspondam ao que eles acham que seria adequado (GIMENEZ, 1994); c) não possibilita que os alunos façam uso de suas próprias palavras e metáforas, dificultando a investigação das crenças nos termos que os próprios participantes usam (BLOCK, 1997, 1998; CORTAZZI; JIN, 1996; GIMENEZ, 1994; KALAJA, 1995; KUNTZ, 1996; MUNBY, 1984; PAJARES, 1992; RILEY, 1996; WOODS, 1996).

Por fim, Barcelos (2001) aponta para a não investigação da relação entre crenças e ações dos aprendizes nesta abordagem, sendo algo apenas sugerido. Horwitz (1987, p.126 *apud* Barcelos, 2004) diz que “crenças errôneas sobre aprendizagem de línguas podem levar a estratégias de aprender menos afetivas”. Logo, na abordagem normativa, as crenças são vistas como obstáculos para as ações que os pesquisadores consideram que os aprendizes deveriam adotar, além de não existir uma análise do contexto onde os aprendizes agem e interagem (BARCELOS, 2001).

A abordagem metacognitiva reúne os estudos que definem as crenças como “conhecimento metacognitivo”. O conhecimento metacognitivo, de acordo com Wenden (1987, p.163 *apud* BARCELOS, 2001) é definido como “conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes têm sobre linguagem, aprendizagem, e aprendizagem de línguas” e é dividido, de acordo com Barcelos (2004) em conhecimento (a)

sobre a aprendizagem humana; (b) sobre o ato de aprender; e (c) sobre como as estratégias são úteis. Para Barcelos (2004), se pudéssemos fazer uma ilustração, enxergaríamos as crenças operando na mente dos aprendizes, como parte da cognição e da memória. Sendo assim, segundo Barcelos (2001, p.79), o pressuposto básico na abordagem metacognitiva “é que os aprendizes pensam sobre seu processo de aprendizagem e são capazes de articular algumas de suas crenças”.

Para Barcelos (2001), da mesma forma que a abordagem normativa, os estudos da abordagem metacognitiva também enxergam as crenças como empecilhos a uma determinada concepção de aprendizagem. Barcelos (2004) menciona que nos estudos dessa abordagem, fica muito mais clara a aproximação da pesquisa de crenças com a pesquisa sobre estratégias de aprendizagem, devido a haver a sugestão de que crenças ineficazes trazem à tona estratégias também ineficazes, além de uma tentativa de encaixar as crenças num modelo definido *a priori* sobre o tipo de conhecimento ao qual as crenças dos alunos se referem (BARCELOS, 2004). Nesse sentido, a autora complementa:

De maneira semelhante à crítica feita por Benson e Voller (1997) ao treinamento dos aprendizes, nesse caso, o **aprendiz também é construído ideologicamente, moldado através de uma sugestão implícita de que eles deveriam adotar crenças mais “saudáveis”, mais produtivas**. Assim, também a descrição de crenças, semelhante à crítica feita por Woods (1997) aos estudos de estratégias, refere-se “a classificação de crenças”, “tipos de crenças” e não necessariamente ao que os alunos realmente acreditam. **Em outras palavras, as crenças são removidas do contexto onde elas ocorrem** (BENSON; LOR, 1999; BARCELOS, 2000). (BARCELOS, 2004, p.136) (grifo nosso).

Logo, conta-se na abordagem metacognitiva, uma noção prescritiva de crenças, de quais são as crenças errôneas e empecilhos para a autonomia do aluno e de quais são as crenças adequadas (BARCELOS, 2004), além de não haver uma consideração do contexto onde essas crenças acontecem (*ibidem*). Em outras palavras, de maneira similar à abordagem anterior, os estudos da abordagem metacognitiva idealizam o aprendiz de uma maneira que faça jus ao que os pesquisadores acreditam ser mais saudável ou mais útil, trazendo as crenças dos alunos como obstáculos que os prejudicam na conquista desse ideal e desconsiderando a relação das mesmas com o contexto dos estudantes. Nesse sentido, Barcelos (2004, p.136-137) se contrapõe a essa ideia de crenças e afirma que elas “não são obstáculos, mas as maneiras únicas que os alunos têm de mostrar que são seres que pensam e que interagem com seu ambiente”.

No que tange à associação entre crenças e ações, Barcelos (2001) pontua que as últimas também não são analisadas, mas apenas lembradas e discutidas em relação a estratégias de

aprendizagem. Além disso, a autora menciona que, nesta abordagem, as ações também não são consideradas no momento de inferir quais crenças os alunos possuem, mas apenas suas intenções e declarações verbais.

Diferentemente da abordagem normativa, Barcelos (2001) afirma que, aqui, não se vê mais o uso de questionários *Likert-Scale*, mas sim o uso de entrevistas e questionários semi estruturados, sendo as primeiras, analisadas conforme o conteúdo que elas apresentam. Neste sentido específico, a abordagem metacognitiva se mostra mais vantajosa que a abordagem normativa, dado que, por meio da utilização de entrevistas, os alunos têm o benefício de conseguir elaborar e refletir sobre suas próprias experiências (BARCELOS, 2001), sem depender das perguntas que os pesquisadores escolhem nos questionários.

A abordagem contextual, como o próprio nome sugere, caracteriza as crenças como “específicas de um determinado contexto (ALLEN, 1996) ou de uma cultura de aprender de um determinado grupo (BARCELOS, 1995; GARCIA, 1999)” (BARCELOS, 2001, p.81). De acordo com Barcelos (2001), os estudos dentro desta abordagem não mais objetivam fazer uma generalização a respeito das crenças, defini-las como conhecimento cognitivo nem utilizar de questionários para inferi-las, mas sim entender as crenças dos alunos em contextos específicos. De acordo com Barcelos (2001), a maioria dos estudos desta abordagem se preocupam em considerar a influência da experiência prévia de aprendizagem de línguas dos alunos não apenas em suas crenças, mas também nas suas ações em um contexto específico.

Como exemplo, Barcelos (2001) cita o estudo de Allen (1996) em que investiga as influências das crenças de um professor específico nas crenças já estabelecidas de um aluno de nível intermediário de inglês. Para isso, o autor investigou como e se essa influência afeta os comportamentos, as estratégias e as percepções do estudante sobre o seu próprio êxito na aprendizagem de línguas. Como resultado, o estudo demonstrou que as crenças do professor afetam as crenças do aluno. A respeito desse estudo, Barcelos comenta:

A princípio, o aluno acreditava que o professor deveria ser o responsável por sua aprendizagem, que a interação com falantes nativos era melhor para sua aprendizagem e que ele deveria ter uma pronúncia mais perto possível da nativa. O professor acreditava que os alunos eram responsáveis por sua aprendizagem e que não deveriam ter uma pronúncia similar à dos nativos. Ao final do semestre, as crenças do aluno tomaram-se mais similares às do seu professor, e isso afetou a percepção do aluno sobre seu sucesso na aprendizagem e as estratégias utilizadas por ele. (BARCELOS, 2001, p.81-82).

Logo, para Barcelos, o estudo de Allen (1996), demonstra que as crenças não só estão interrelacionadas com as experiências dos alunos como também são instáveis, diferente do que se pensava anteriormente. Por fim, Barcelos (2001, 2004) cita a metodologia de investigação utilizada nesta abordagem como sendo as entrevistas, observações em sala de aula, diários, etnografia e fenomenografia, algo que difere esta abordagem das outras, já que aqui a relação entre crenças e ações não é apenas sugerida, mas investigada dentro do contexto específico dos aprendizes (BARCELOS, 2001).

Por último, Barcelos (2004) reafirma a importância de se considerar e entender o contexto na investigação das crenças pela razão de os alunos poderem estar simplesmente expressando o que acontece, de fato, em sala de aula. É por esta razão, segundo a autora, que é estranho julgar os alunos como inadequados em aprender, como fazem outros estudos. Segundo Barcelos (2001, p.82), diferente das abordagens normativa e metacognitiva, aqui, temos uma visão mais positiva dos aprendizes, dado que eles são representados como “agentes sociais interagindo em seus contextos”.

Na figura 1, Barcelos (2001) traz um resumo das principais características das três abordagens de estudo das crenças sobre aprendizagem de línguas, junto das vantagens e desvantagens de cada uma e a ligação das mesmas com o estudo da relação entre crenças e ações.

**Figura 1-** Características, vantagens e desvantagens das três abordagens

	Normativa	Metacognitiva	Contextual
<b>Metodologia</b>	Questionários tipo Likert-scale.	Entrevistas	Observações, entrevistas, diários, e estudos de caso.
<b>Definição de crenças sobre aprendizagem de línguas</b>	Crenças são vistas como <i>sinônimos de idéias preconcebidas, concepções errôneas e opiniões.</i>	Crenças são descritas como <i>conhecimento metacognitivo: estável e às vezes falível que os aprendizes possuem sobre aprendizagem de línguas.</i>	Crenças são vistas como <i>parte da cultura de aprender e como representações de aprendizagem em uma determinada sociedade.</i>
<b>Relação entre crenças e ações</b>	Crenças são vistas como <i>bons indicadores do comportamento futuro dos alunos, sua disposição para ensino autônomo e sucesso como aprendizes de língua.</i>	Crenças são vistas como <i>bons indicadores do comportamento futuro dos alunos, sua disposição para ensino autônomo e sucesso como aprendizes de língua, embora admita-se a influência de outros fatores como objetivos, por exemplo.</i>	Crenças são vistas como <i>específicas do contexto, ou seja, as crenças devem ser investigadas dentro do contexto de suas ações.</i>
<b>Vantagens</b>	Permite que as crenças sejam investigadas com <i>amostras grandes, em épocas diferentes e em vários contextos ao mesmo tempo.</i>	Permite que os alunos usem suas <i>próprias palavras, elaborem e reflitam sobre suas experiências de aprender.</i>	Permite que as crenças sejam investigadas levando em <i>consideração não só as próprias palavras dos alunos, mas também o contexto de suas ações.</i>
<b>Desvantagens</b>	Restringe a <i>escolha dos participantes com um conjunto de afirmações predeterminadas pelo pesquisador. Os alunos podem ter interpretações diferentes sobre esses itens.</i>	As crenças são <i>investigadas somente através das afirmações dos alunos (não há preocupação com a ação dos alunos).</i>	É <i>mais adequada com pequeno número de participantes. Consome muito tempo.</i>

Fonte: Barcelos (2001, p. 82-83).

Como é possível observar na figura 1 acima, cada abordagem do estudo de crenças sobre aprendizagem de línguas traz tanto maneiras em comum de enxergar e investigar as crenças quanto diferenças bastantes pronunciadas, o que pode nos ajudar a discernir melhor entre os diversos estudos, termos e conceitos utilizados através dos anos nesta área de pesquisa. Barcelos (2001) também nos mostra que cada abordagem, apesar de as diferenças e das maneiras próprias de investigar as crenças, possuem tanto vantagens quanto desvantagens, se eximindo de escolher qual abordagem é a melhor, mas também convidando o pesquisador a refletir com mais atenção sobre os prós e contras de cada uma.

Ainda a respeito da metodologia de investigação das crenças sobre aprendizagem de línguas, Barcelos (2004) apresenta, dentre outras coisas, a identidade como um ponto que, desde

o final dos anos 90 e início dos anos 2000, também passa a ser investigado dentro da pesquisa a respeito de crenças na LA.

Norton (2000, p.5 *apud* MASTRELLA, 2011), define o conceito de identidade como (a) a maneira pela qual alguém entende seu relacionamento com o mundo; (b) como esse relacionamento é construído através do tempo e do espaço; e (c) como alguém compreende as possibilidades para o futuro. Johnston, Pawan e Mahen-Taylor (2005, p. 58-59 *apud* OLIVEIRA; BARCELOS, 2012), por sua vez, caracterizam identidade como (a) complexa e contraditória; múltipla; (b) dependente do contexto social, cultural e político; (c) negociada e desenvolvida através do discurso; não-estável ou fixa, mas dinâmica e sujeita à mudança com o tempo.

Posto isto, Woods (2003, p.225 *apud* OLIVEIRA; BARCELOS, 2012) afirma que as crenças “parecem estar intimamente relacionadas com o senso de *eu* e a identidade de uma pessoa”. Barcelos (2004, p.140), por sua vez, cita Lave e Wenger (1991) para afirmar que identidade e aprendizagem são inseparáveis. De acordo com a autora, a aprendizagem envolve construção de identidade, bem como construção de crenças, visto que “somos aquilo em que acreditamos”. Logo, identidade, aprendizagem e crenças são inseparáveis (BARCELOS, 2000).

Entendendo, portanto, que as crenças sobre aprendizagem de línguas são entidades complexas, que se relacionam com fatores bastante relevantes como comportamento e emoções, conforme já exposto, é compreensível que elas venham a mudar em diferentes momentos de nossas vidas, conforme aponta Barcelos (2007).

Barcelos (2007) cita a reflexão como uma das principais condições favoráveis à mudança de crenças. A autora menciona que o papel de professores e formadores de professores compreende dois aspectos: Primeiro, é necessário que, para desafiar alunos e alunos-professores, nós forneçamos oportunidades de reflexão sobre aspectos do processo de aprendizagem, com a apresentação de alternativas e modos diferentes de pensar. Segundo, é preciso que, como professores e formadores, nós mostremos abertura para a mudança, em nossa prática. A autora cita Woods (2003) para dizer que precisamos criar um ambiente conveniente à mudança, mostrando que estamos abertos às crenças dos alunos e às suas características individuais, por exemplo.

Dessa forma, a autora sugere que o professor e o formador reflitam sobre assuntos que ajudem os alunos e os professores a enxergar outras possibilidades para suas crenças, visto que a sala de aula é além de tudo, um lugar “para se aprender a pensar sobre a aprendizagem ou sobre fatores desse processo, como as crenças, os estilos e as estratégias de aprendizagem e suas mudanças” (BARCELOS, 2007, p.131). É possível, assim, colocar em prática essas

questões com simples atividades de narrativas, trabalhos em pares e grupos de discussão sobre leitura que consigam promover a reflexão dos alunos sobre o que eles pensam (BARCELOS, 2007).

As crenças sobre aprendizagem de línguas possuem diversas implicações para o ensino de línguas, de acordo com Barcelos (2004). A primeira implicação refere-se à relação entre crenças e ações, conforme já explorada. A segunda diz respeito à necessidade de se criar oportunidades para que os alunos e professores questionem não somente suas próprias crenças, mas crenças no geral, como aquelas existentes na literatura em LA (BARCELOS, 2004). A última implicação, de acordo com Barcelos, está na necessidade de professores serem capacitados para lidar com obstáculos em suas salas, além de estarem preparados para conflitos que possam vir a surgir entre suas crenças e as de seus alunos. De acordo com a autora:

Professores devem estar a par dos diferentes tipos de crenças e das várias maneiras de acessar as suas e a de seus alunos, bem como de sugestões de como trabalhar com as crenças em sala de aula. Assim como estratégias, estilos e aprendizagem, as crenças sobre aprendizagem fazem parte desse arcabouço teórico que deve ser incluído na formação do profissional de línguas (BARCELOS, 2004, p.146).

Desta maneira, finalizamos este capítulo com algumas conclusões gerais sobre as crenças sobre aprendizagem de línguas: (a) apesar de existir diversos conceitos de crenças sobre aprendizagem de línguas, todos eles são unânimes em retratá-las como concepções que os alunos e os professores têm em relação aos processos de ensino e aprendizagem de línguas, de um modo geral; (b) são individuais, mas também sociais, tendo em vista a influência das experiências do indivíduo na formação delas; (c) estão intimamente atreladas ao comportamento do indivíduo, onde as crenças impulsionam as ações e vice-versa; (d) têm sido estudadas dentro de três abordagens diferentes através dos anos; (e) estão intimamente conectadas com a identidade (f) se relacionam com as emoções do indivíduo tanto numa perspectiva em que são influenciadas pelas mesmas quanto numa perspectiva em que as influenciam; e (f) são passíveis de mudanças, apesar da complexidade envolvida neste processo.

O capítulo seguinte traz uma perspectiva de crenças derivada do Modelo Cognitivo-Comportamental das áreas da Psicologia e Psiquiatria. Nesta teoria, as crenças são apresentadas dentro de um modelo complexo, onde possuem diferentes níveis, funções e consequências para o indivíduo.



## 2 O MODELO COGNITIVO-COMPORTAMENTAL

Neste capítulo, iniciaremos contextualizando brevemente o Modelo Cognitivo-Comportamental e apresentando o conceito de pensamentos automáticos. Em seguida, abordaremos os conceitos de crenças nucleares e intermediárias que esta teoria traz.

### 2.1 Breve histórico e conceitos iniciais

O Modelo Cognitivo-Comportamental<sup>1</sup> desenvolvido entre o fim da década de 50 e o início da década de 60 pelo psiquiatra Aaron T. Beck, nasce de seus estudos voltados a testar a teoria psicanalítica da depressão como uma hostilidade reprimida contra si mesmo (KNAPP; BECK, A., 2008). Ao invés de encontrar hostilidades, no entanto, o que Beck encontrou nos seus pacientes foram sentimentos de fracasso, perda e derrota, que se relacionavam justamente com o conteúdo de seus sonhos. Beck, portanto, foi levado a crer que estes sonhos poderiam estar se originando justamente dos pensamentos destas pessoas. Após observações clínicas e pesquisa sistematizada, “Beck propôs que os sintomas da depressão podiam ser explicados em termos cognitivos como interpretações enviesadas atribuídas à ativação de representações negativas do eu, do mundo pessoal e do futuro”<sup>2</sup> (KANPP; BECK, A., 2008, p.56).

Desde então, o Modelo Cognitivo-Comportamental evoluiu e, junto da Terapia Cognitivo-Comportamental (abordagem terapêutica na qual o modelo é usado como base teórica), tem possibilitado a compreensão não apenas da depressão, mas também de uma série de outros transtornos mentais, além de ser igualmente útil para explicar a influência da cognição nas emoções e nos comportamentos de indivíduos sem condições clínicas (BECK, J., 2013).

De acordo com Judith Beck (2013, p. 55), o Modelo Cognitivo-Comportamental “parte da hipótese de que as emoções, os comportamentos e a fisiologia de uma pessoa são influenciados pelas percepções que ela tem dos eventos.” Em outras palavras, de acordo com a autora, não é o evento em si que definirá quais emoções alguém sentirá ou como ela vai se comportar, mas sim a maneira como ela vai *enxergar* aquela situação específica. Ou seja,

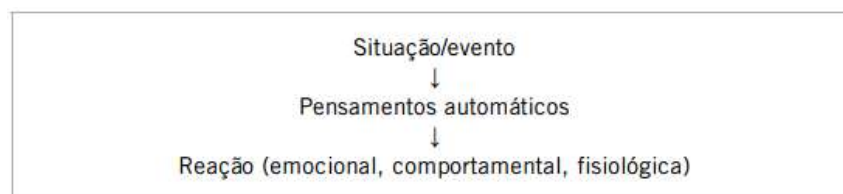
---

<sup>1</sup> Apesar de observar-se com uma frequência maior a utilização do termo “Modelo Cognitivo” na literatura da Psicologia e da Psiquiatria, há alguns autores (BECK, J., 2013; VOLUNGIS, 2018) que utilizam o termo “Modelo Cognitivo-Comportamental” como um sinônimo válido. Assim sendo, optamos por adotar o segundo termo para a realização deste trabalho, em virtude de ele evidenciar o lado comportamental desta teoria, algo que acreditamos ser relevante para a pesquisa de crenças em nossa área.

<sup>2</sup> “Beck proposed that the symptoms of depression could be explained in cognitive terms as biased interpretations of events attributed to the activation of negative representations of the self, the personal world, and the future [...]”

mesmo que duas pessoas experienciem a mesma situação, suas emoções e seus comportamentos diante dela podem ser diferentes, a depender de como elas a interpretam.

**Figura 2-** A relação entre situação/evento, pensamentos automáticos e reações no Modelo Cognitivo-Comportamental



Fonte: Judith Beck (2013, p.55)

Estas interpretações, conforme mostrado na figura 2, se dão através dos chamados pensamentos automáticos, que são, de acordo com Judith Beck (2013), pensamentos rápidos e breves, que acontecem espontaneamente e que não são resultantes de raciocínio ou deliberação. Tais pensamentos automáticos, de acordo com o Modelo Cognitivo-Comportamental, poderão ser seguidos de reações emocionais, comportamentais ou fisiológicas. Em outras palavras, a forma como você pensa a respeito de uma situação, é a forma como você se sente e/ou se comporta.

No Modelo Cognitivo-Comportamental, os pensamentos automáticos são conhecidos por serem o nível mais superficial da cognição, dado que representam uma interpretação imediata de qualquer situação (BEZ, 2016). Segundo Judith Beck (2013), eles são quase que imperceptíveis, e é muito mais fácil estar consciente da emoção ou do comportamento que eles geram do que do pensamento automático em si. Nesse sentido, Bez (2016) afirma:

Eles [os pensamentos automáticos] são contínuos, ou seja, além de o indivíduo não escolher tê-los, ele não consegue desligá-los. Como aparentemente fazem sentido, o indivíduo aceita esses pensamentos como verdades sem parar para questioná-los. Eles são a porta de entrada para compreender como o indivíduo se percebe ou se autoavalia, *Sou incapaz, Nunca terei um bom emprego*, e como o indivíduo percebe os outros e o mundo a sua volta. (BEZ, 2016, p.39-40) (grifo da autora).

Além disso, quando os pensamentos automáticos forem negativos, as reações que virão com eles também tenderão a ser negativas. Para exemplificar, imaginemos, portanto, três alunos diferentes da mesma idade, da mesma turma e do mesmo curso de inglês reprovando em um teste para o qual eles estudaram muito (situação). O primeiro poderia ter o seguinte pensamento

automático: “vou ter que me esforçar mais da próxima vez”, se sentir tranquilo (emoção) e então ir estudar com mais afinco e mais atenção quando ele pudesse (comportamento). O segundo poderia pensar: “eu não sei de nada mesmo, sou um grande fracasso”, se sentir desanimado (emoção) e logo em seguida desistir do curso (comportamento); E o terceiro “e se eu não conseguir passar mais em nenhum teste depois desse e reprovar de ano?” e se sentir muito ansioso (emoção) e então começar a estudar excessivamente (comportamento) durante todo o semestre, se privando de lazer e de diversão.

Podemos, portanto, perceber como um mesmo evento pode ser interpretado de maneiras bastante diferentes, gerando em cada um dos estudantes reações emocionais e comportamentais diferentes. Convém sabermos, então, como é possível uma mesma situação ou acontecimento gerar interpretações tão diferentes a depender da pessoa o experienciando. De acordo com Judith Beck (2013), essas interpretações são advindas de um fenômeno cognitivo ainda mais permanente, as crenças.

## **2.2 As crenças nucleares**

De acordo com Greenberger e Padesky (2016), as crenças nucleares são afirmações rígidas e absolutas sobre si mesmo, os outros ou o mundo. Para Aaron Beck et al. (1997), elas podem estar relacionadas, ainda, a concepções sobre o futuro. Segundo Judith Beck (2013, p.58), “as crenças nucleares são o nível mais fundamental da crença”, configurando-se, de acordo com a autora, como verdades globais, rígidas e supergeneralizadas. Por exemplo, a seguinte crença nuclear “eu sou incompetente”, trata-se de uma concepção de alguém para consigo mesmo, representando a forma como aquele indivíduo se enxerga no mundo. As crenças nucleares, apesar de tudo, não são totalmente conscientes, pois para Judith Beck (2013, p.57), elas “são compreensões duradouras tão fundamentais e profundas que frequentemente não são articuladas nem para si mesmo.” Dessa forma, entende-se que as crenças nucleares representam o nível mais profundo e fundamental da cognição de um indivíduo (BECK, J., 2013).

Segundo Greenberger e Padesky (2016), todos nós possuímos tanto crenças nucleares negativas quanto positivas, e que elas tendem a ser ativadas quando experimentamos estados de humor fortes, temos experiências que são muito positivas ou muito negativas, ou às vezes, até a maior parte do tempo (BECK, J., 2013). Para Greenberger e Padesky, “é saudável ter crenças nucleares negativas e positivas” (GREENBERGER; PADESKY, 2016, p.153). Neste capítulo, todavia, abordaremos conforme os postulados de Judith Beck (2013), apenas as

crenças nucleares **negativas** dos indivíduos **sobre eles mesmos**, em virtude de estas serem mais proeminentes na literatura sobre teoria e terapia cognitivo-comportamental.

Para Greenberger e Padesky (2016), é justamente na infância onde começamos a aprender sobre nós mesmos e sobre o mundo ao redor. Segundo eles, são nossa família e as pessoas ao redor que nos ensinam coisas como a cor do céu, que determinado animal é um cachorro, etc., e nós internalizamos todas essas coisas como uma verdade. Para os autores, algumas dessas ideias ensinadas acabam também sendo coisas como, por exemplo “você é inútil”, que não refletem a realidade, mas que vão ser aceitas e internalizadas pela criança que a ouve como uma verdade absoluta. Segundo os autores, algumas dessas crenças até conseguem se flexibilizar conforme nos tornamos mais velhos, porém algumas delas continuam absolutas até mesmo na idade adulta.

Gillihan (2018) também aponta para a origem genética das crenças nucleares:

Alguns de nós podemos ser propensos a desenvolver crenças nucleares negativas com base simplesmente nos genes que herdamos. Uma parte significativa da tendência em experimentar emoções negativas - o que os pesquisadores da personalidade chamam de “neuroticismo” - depende de nossos genes, e as pesquisas mostraram que as crenças nucleares estão ligadas aos nossos níveis de neuroticismo. (GILLIHAN, 2018, p.86-87) (tradução nossa)<sup>3</sup>.

Assim como Pereira e Rangé (2011, p.2):

[as crenças nucleares] resultam da interação da natureza genética do indivíduo e de sua hipersensibilidade pessoal à rejeição, ao abandono, à oposição, às dificuldades inerentes de se estar vivo e de componentes externos do seu ambiente, que podem reforçar ou atenuar fatores positivos e negativos da natureza geneticamente determinada do indivíduo. (PEREIRA; RANGÉ; p. 2).

No entanto, Gillihan (2018) também esclarece ser improvável que as diferenças genéticas sejam as causas das crenças nucleares negativas **específicas** que possuímos. Para o autor, essas crenças específicas advêm das experiências de vida, como, por exemplo: 1) episódios traumáticos pontuais ou recorrentes na infância: como ter aprendido a ler mais tarde que um irmão e, em consequência disso, ter sido menos exaltado e elogiado pelos pais, gerando uma crença de não ser bom o suficiente ou de ser menos amado; 2) comportamentos que observávamos em nossos pais quando éramos crianças: como tê-los visto se preocupando demais acerca de finanças e desenvolvendo daí uma crença relacionada à escassez econômica,

---

<sup>3</sup> “Some of us may be prone to develop negative core beliefs based simply on the genes we inherited. A significant part of the tendency to experience negative emotions—what personality researchers call “neuroticism”—depends on our genes and research has shown that core beliefs are tied to our levels of neuroticism.”

ou ainda, tê-los ouvido nos avisar excessivamente sobre os perigos do mundo e originando então uma crença de que o mundo é um lugar de constante perigo; 3) episódios isolados, porém traumáticos, da vida adulta: como um assalto, que nos traria novas crenças sobre o nível de segurança do mundo, ou uma única traição que poderia originar uma crença de que os outros não são confiáveis.

As crenças nucleares estão subdivididas em 3 (três) categorias diferentes, segundo Judith Beck (2013): crenças nucleares de desamparo, crenças nucleares de desamor e crenças nucleares de desvalor. A primeira categoria refere-se a ideias relativas à competência pessoal, fraqueza, desproteção, etc. A segunda, concerne às convicções sobre não ser amado, gostado ou notado. E a terceira, por fim, diz respeito ao que o indivíduo crê sobre o seu próprio valor, mérito e importância no mundo. Por questões de espaço, não mencionaremos todos os exemplos de crenças nucleares trazidos por Judith Beck (2013), no entanto, alguns exemplos destas crenças são “Eu sou incompetente”, “Eu sou ineficiente” ou “Eu sou um fracasso” para as crenças nucleares de desamparo; “Eu não sou atraente”, “Eu não sou querido” ou “Eu sou incapaz de ser amado” para as crenças nucleares de desamor; e “Eu não tenho valor”, “Eu sou mau” ou “Eu sou inútil” para as crenças nucleares de desvalor. É através de quaisquer uma destas crenças, independente de qual categoria ela faça parte, que o indivíduo irá interpretar os eventos que o rodeia, conforme explicaremos a seguir.

De acordo com Judith Beck (2013), durante uma situação em que uma crença nuclear negativa é ativada, tendemos a focar de forma seletiva as informações que confirmam essa crença, e desconsiderar ou desvalorizar informações que a contrariam. Para a autora, no momento de ativação da crença, interpretamos a situação através de uma espécie de filtro, onde os aspectos positivos são ou ignorados, ou não percebidos e os negativos são os que são levados em consideração, reforçando e fortalecendo a crença ainda mais. Ainda segundo a autora, é justamente através desse mecanismo de reforço e fortalecimento que as crenças negativas são mantidas, mesmo elas não refletindo a realidade e causando prejuízos a quem as possui. No entanto, é importante lembrar que a pessoa não processa as informações desta maneira de forma proposital, mas sim automaticamente (BECK, J., 2013).

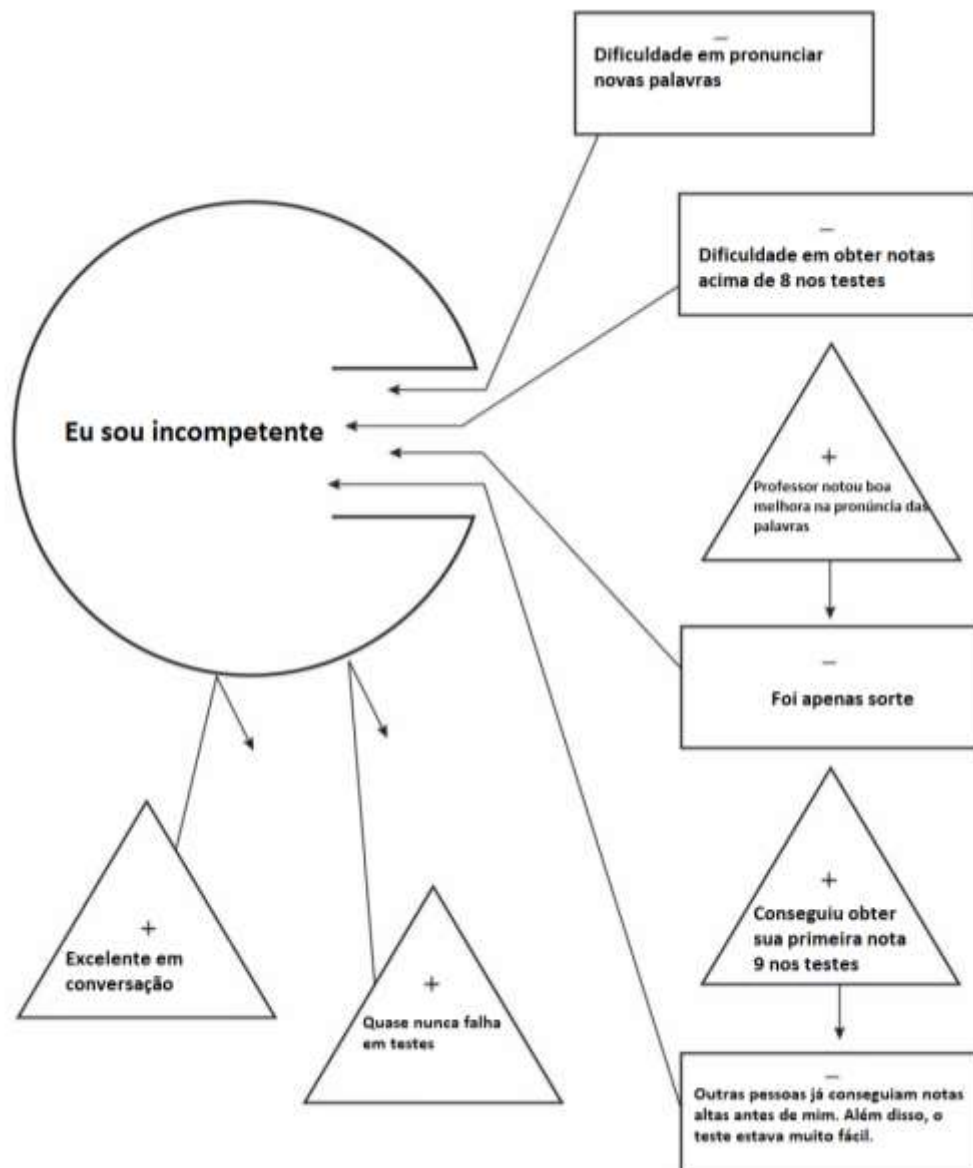
A partir da figura 3, na página a seguir, abordamos novos conceitos e os exemplificamos dentro de uma conceituação cognitiva<sup>4</sup> do caso de João, um estudante fictício de inglês que tem

---

<sup>4</sup> Por “conceituação cognitiva”, nos referimos à apresentação dos conteúdos **específicos e individuais** das cognições, emoções e comportamentos de um determinado indivíduo, utilizando os conceitos do Modelo Cognitivo-Comportamental. Neste trabalho, tais conceituações cognitivas estarão sempre expostas dentro de diagramas explicativos e, por vezes, dentro de narrativas sobre a vida e as experiências daquele indivíduo em particular.

a crença nuclear “eu sou incompetente”. Na figura 3, podemos ver um círculo com uma aba retangular representando o esquema cognitivo do estudante. Quando João se depara com dois eventos negativos (representados na figura pelo sinal de -), ele automaticamente absorve a informação, confirmando e fortalecendo ainda mais sua crença de não conseguir fazer nada certo. No entanto, quando encontra acontecimentos positivos (representados pelo sinal de +), ele os invalida e os transforma em negativos através de uma visão da situação condizente com a sua crença, ou nem ao menos os percebe, excluindo-os do esquema.

**Figura 3-** Diagrama representando o Modelo de Processamento da Informação



Fonte: Adaptado de Judith Beck (2013, p.59).

Em outras palavras, no momento que João observa que tem dificuldades em pronunciar novas palavras do inglês e em tirar notas acima de 8 nos testes (acontecimentos negativos), ele automaticamente entende aquilo como uma confirmação de sua crença, ou seja, que é incompetente. Mas assim que seu professor percebe melhora na sua pronúncia e ele consegue finalmente tirar sua tão sonhada nota maior que 8 em um teste (acontecimentos positivos), ele invalida ambos os acontecimentos, acreditando se tratar de sorte ou se comparando com os outros. Por fim, fatos positivos que poderiam muito bem ser maneiras de João perceber sua própria **competência**, como ele ser excelente em conversação e nunca falhar em testes, são completamente despercebidos pelo estudante. É a partir desse processamento disfuncional de informações, onde o que é negativo é plenamente absorvido, e o que é positivo é invalidado ou despercebido, que a crença nuclear de João consegue se manter viva e seguir distorcendo a forma como ele interpreta os eventos de sua vida.

De acordo com Judith Beck (2013), as crenças nucleares negativas são responsáveis pelo surgimento de uma nova classe de crenças, as chamadas crenças intermediárias.

### 2.3 As crenças intermediárias

As crenças intermediárias são tipos de crenças que podem se apresentar em forma de atitudes<sup>5</sup>, regras ou pressupostos, e são originadas diretamente das crenças nucleares. As crenças intermediárias traduzem-se no modo que o indivíduo encontra para lidar com as concepções absolutas e não adaptativas que possui acerca de si mesmo (KUYKEN et al., 2010; NEUFELD; CAVENAGE, 2010 *apud* BEZ, 2016).

No caso de João, que acredita ser incompetente, ele poderia, por exemplo, desenvolver as seguintes crenças intermediárias durante sua vida: 1. É horrível errar (atitude); 2. Devo me esforçar o máximo possível, caso eu erre ou tenha dificuldades (regra); e 3. Se eu errar ou sentir dificuldade numa determinada tarefa, então significa que não estou aprendendo (pressuposto).

De acordo com Pereira e Rangé (2011, p. 22), o indivíduo cria as crenças intermediárias, pois elas “funcionam como um mecanismo de sobrevivência que o auxiliam a lidar e a se proteger da ativação extremamente dolorosa das suas crenças nucleares”. Nesse sentido, Kuyken et al. (2010, p. 32) explicam que, além de protegerem o indivíduo do afeto negativo associado à ativação das crenças nucleares, as crenças intermediárias também.

---

<sup>5</sup> Apesar da nomenclatura escolhida pelo(a) tradutor(a) da obra dar a entender que “atitude” (do inglês, *attitude*) refere-se a algum tipo de ação ou comportamento, o termo, na realidade, trata-se de crenças intermediárias que representam uma concepção estabelecida sobre algo ou alguém.

(1) mantêm as crenças centrais<sup>6</sup> explicando experiências de vida que de outra forma poderiam contradizer a crença central ativada, (2) oferecem regras de vida em inúmeras situações que estão em consonância com as crenças centrais [...] (KUYKEN ET AL, 2010, p.32 *apud* BEZ, 2016).

Por exemplo, as crenças de João “é horrível errar” e “devo me esforçar o máximo possível, caso eu erre ou tenha dificuldades” podem ter sido desenvolvidas como uma forma de protegê-lo e afastá-lo da sensação ruim que sua crença nuclear causa quando é ativada. Como afirma Cataldo Neto et al. (2013, p.795), o indivíduo “condiciona a resolução de seu sofrimento, supondo que se determinadas regras forem seguidas, então seu problema acabará”. O problema de João, neste caso, é a crença nuclear. No caso da última crença intermediária de João: “se eu errar ou sentir dificuldade numa determinada tarefa, então significa que não estou aprendendo”, temos aqui um pressuposto que o ajuda a manter sua crença nuclear, como explicou Kuyken et al (2010, p.32). Este pressuposto constitui-se numa tentativa de explicar as vezes em que ele erra, sem que dessa forma sua crença nuclear seja contrariada e ele deixe de acreditar que é incompetente. Em outras palavras, se para João, errar ou sentir dificuldades é o mesmo que não estar aprendendo, então os erros e dificuldades que ele enfrentar sempre se manifestarão como uma confirmação de que ele não consegue aprender, ou seja, de que é incompetente. É importante frisar que este segundo aspecto das crenças intermediárias é causado pela natureza absoluta das crenças nucleares apresentada no Modelo de Processamento da Informação (Figura 3), onde as mesmas tendem a ser sempre mantidas e preservadas pelo indivíduo.

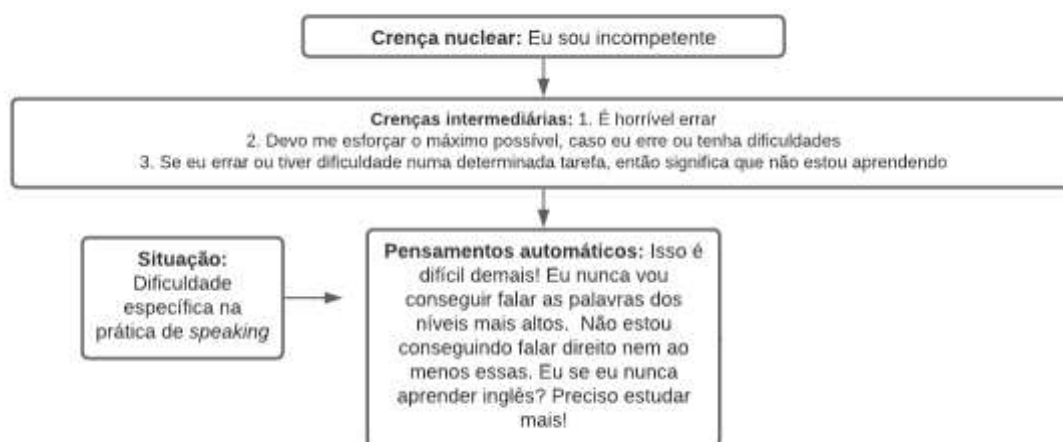
Vale dizer, também, que as crenças intermediárias “orientam as ações e posturas cotidianas do indivíduo” (BEZ, 2013 p.221). Ou seja, é o conteúdo delas que dita como o indivíduo vai se comportar frente às situações. Além disso, elas representam o nível intermediário da cognição, e por isso, irão atuar como um mediador entre a crença nuclear e os pensamentos automáticos, oferecendo conteúdo para os últimos. Observe a figura 4, na qual podemos ver a relação entre os três níveis de cognição, em que quanto mais acima do diagrama, mais profundo, e quanto mais abaixo, mais superficial.

---

<sup>6</sup> Nesse caso, o termo “crenças centrais” se refere exatamente à mesma ideia de “crenças nucleares”. O termo original vem do inglês, e é único: *core beliefs*. Sendo assim, a utilização do termo “central” ou “nuclear” depende do autor e torna-se possível em virtude da possibilidade de mais de uma tradução para a palavra *core*. No nosso caso, optamos por nos referir ao conceito como crença nuclear, com exceção em citações onde o outro termo já foi utilizado.



**Figura 4-** A relação entre crenças nucleares, crenças intermediárias e pensamentos automáticos no Modelo Cognitivo-Comportamental

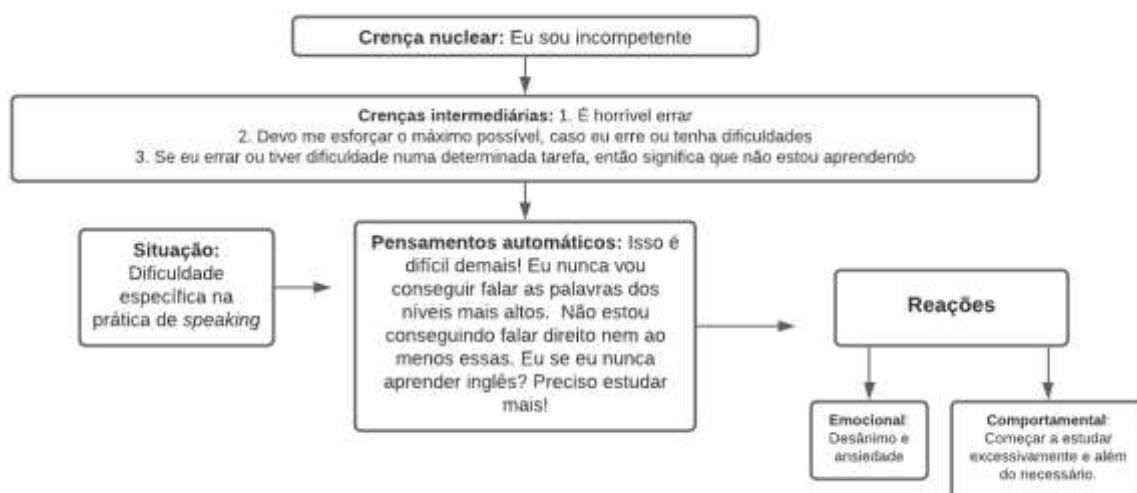


Fonte: adaptado de BECK, J., (2013).

Quando o estudante se depara com uma situação capaz de despertar a ativação de sua(s) crença(s), ou seja, a dificuldade na prática do *speaking*, João tem pensamentos automáticos totalmente correlacionados com suas crenças intermediárias, ou seja, suas atitudes, regras e pressupostos. “Isso é difícil demais”, por exemplo, se originou de sua atitude “É horrível errar”. “Eu nunca vou conseguir falar as palavras dos níveis mais altos”, “Não estou conseguindo falar direito nem ao menos essas” e “E se eu nunca aprender inglês?”, por sua vez, se originaram de seu pressuposto “Se eu errar ou sentir dificuldade numa determinada tarefa, então significa que não estou aprendendo”. Por último, o pensamento “Preciso estudar mais” resultou de sua regra “Devo me esforçar o máximo possível, caso eu erre ou tenha dificuldades”.

Sendo assim, conforme já exposto acerca de os pensamentos automáticos serem responsáveis diretos por trazer reações emocionais, comportamentais e/ou fisiológicas, podemos montar toda a estrutura do Modelo Cognitivo-Comportamental para explicar como a crença nuclear e as crenças intermediárias de João influenciariam sua maneira de se sentir e se comportar, frente a uma situação de dificuldade na prática de *speaking*:

**Figura 5-** A estrutura completa do Modelo Cognitivo-Comportamental: crenças nucleares, crenças intermediárias, pensamentos automáticos e reações



**Fonte:** adaptado de BECK, J., (2013).

As interpretações negativas de João, ou seja, os seus pensamentos automáticos a respeito da sua dificuldade pontual no *speaking* o trouxeram emoções e comportamentos bastante disfuncionais. Por pensar negativamente sobre a sua performance, feito projeções futuras sobre uma realidade que nem ao menos ainda se fazia presente, além de ter se imposto regras, João automaticamente se sente desanimado e ansioso.

Como uma resposta à sua regra de ter que se esforçar o máximo possível quando se deparasse com dificuldades, dado que as crenças intermediárias orientam o comportamento dos indivíduos (BEZ, 2013), João então pensa “preciso estudar mais” e daí adentra em um tipo de comportamento chamado de estratégia de enfrentamento (BECK, J., 2013), ou ainda, estratégia compensatória (CATALDO NETO ET AL., 2003).

As estratégias de enfrentamento consistem em comportamentos que o indivíduo tem para enfrentar ou compensar aquilo que ele encara como falhas, ou seja, suas crenças nucleares. Além disso, elas também atuam como uma proteção ao seu sistema de crenças, como uma forma de retroalimentar este sistema (BEZ, 2016). Sally, uma paciente de Judith Beck (2013), desenvolveu diversas estratégias de enfrentamento, algumas muito similares às de João:

As estratégias de Sally eram desenvolver altos padrões para si, trabalhar com muita dedicação, preparar-se excessivamente para as provas e apresentações, permanecer vigilante em relação às suas falhas e evitar buscar ajuda (especialmente nas situações em que isso poderia, na sua cabeça, expor sua incompetência). Ela acredita que o engajamento nesses comportamentos vai protegê-la do fracasso e da exposição da sua

incompetência (e que não executá-los *poderia* levar ao fracasso e à exposição da incompetência) (BECK, J., 2013 p. 224) (grifo da autora).

No caso de João, sua estratégia consistiu em estudar o máximo possível sobre pronúncia e praticar o quanto pudesse a habilidade, até mesmo conteúdos que estão além do que João consegue compreender e lidar. A estratégia se torna disfuncional, pois além de desnecessária em termos de aprendizagem saudável, traz um desgaste físico e psíquico a João, além de não curar a raiz do problema: seus pensamentos e suas crenças. Sobre as estratégias de enfrentamento, Cataldo Neto et al. (2003, p.795) pontua que “o que poderia ser uma estratégia de alívio acaba sendo disfuncional pelo excesso e rigidez do comportamento. Ao invés da resolução, termina perpetuando a crença”.

Como o objetivo das estratégias de enfrentamento é a proteção, há também quem se dedique a fazer exatamente o contrário de João e Sally: evitar trabalhos difíceis, desenvolver poucos objetivos, pedir muita ajuda e se preparar menos do que o necessário (BECK, J., 2013). Por exemplo, imaginemos uma pessoa que possui a mesma crença nuclear de incompetência de João, com a diferença de que ao invés de ela possuir sua mesma regra (crença intermediária), ela possui outra: “devo me esquivar de situações que me causem angústia”. Neste caso, é esperado que ao invés de excesso e exagero, ela pense e se comporte com esquivas e evitação. A causa de estratégias de enfrentamento tão díspares se encontra justamente no conteúdo das crenças intermediárias que cada um desenvolve em sua interação com o ambiente (BECK, J., 2013).

A partir da teoria apresentada, bem como pelos exemplos dados, podemos concluir que o Modelo Cognitivo-Comportamental apresenta uma descrição altamente contextualizada das crenças, pois demonstra numa espécie de hierarquia, três níveis da cognição do indivíduo, com os pensamentos automáticos representando o primeiro nível, as crenças intermediárias o segundo e as crenças nucleares o terceiro. Cada nível de cognição influencia o menor, e dessa forma, provoca o surgimento das emoções e comportamentos associados, como uma reação em cadeia.

No caso específico de João, podemos perceber a enorme influência que as crenças possuem a respeito de como vamos sentir e nos comportar nas situações cotidianas. A crença nuclear rígida e absoluta de João fez com que o estudante desenvolvesse novas crenças menores, que atuaram como componentes norteadores de seus consecutivos pensamentos. Em virtude do conteúdo disfuncional destes pensamentos automáticos, foram geradas emoções e comportamentos bastante prejudiciais. É importante salientar que toda esta reação em cadeia se

deu em razão da existência da crença nuclear, onde ela acaba tanto causando este desfecho prejudicial para João quanto impedindo-o de quebrar este ciclo, em virtude de seu caráter altamente profundo e enraizado e do processamento disfuncional de informações causado por ela.

O impacto que uma crença como essa teria no processo de aprendizagem de um estudante, tendo em vista o tempo e a paciência requeridas no processo de aprendizagem de segunda língua, seria bastante negativo, para não dizer catastrófico. Tal ciclo se quebraria, no entanto, numa possível resignificação dessas crenças negativas, levando o estudante a pensar melhor, possibilitando-o experienciar, a partir daí, realidades mais saudáveis e condizentes com as suas reais capacidades. Cabe a nós professores, portanto, continuar refletindo sobre maneiras alternativas de abordar problemas de aprendizagem e pensar como a Terapia Cognitivo-Comportamental poderia ser útil em casos como esse.

No capítulo seguinte, analisaremos as crenças de duas estudantes fictícias de inglês, demonstrando como seu contexto particular, ou seja, suas crenças preexistentes, influenciam suas crenças sobre aprendizagem de línguas, em uma perspectiva cognitivo-comportamental.

### **3 CRENÇAS SOBRE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM UMA PERSPECTIVA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL**

Como mencionado na introdução, este trabalho se trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa, efetuada através do método bibliográfico (PAIVA, 2019). De acordo com Flick (2007, p. 9 *apud* PAIVA, 2019, p.13), a pesquisa qualitativa acontece no mundo real com o propósito de “compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas”. A pesquisa bibliográfica, por sua vez, “é a busca de informações bibliográficas, seleção de documentos que se relacionam com o problema de pesquisa e o respectivo fichamento das referências para serem posteriormente utilizadas” (MACEDO, 1994, p.13 *apud* PAIVA, 2019, p.60). No nosso caso, é a investigação puramente bibliográfica sobre o fenômeno social das crenças sobre a aprendizagem de línguas dos aprendizes através da análise de suas crenças individuais, que adequa este trabalho aos tipos de pesquisas mencionadas.

No capítulo um, aprendemos que na abordagem mais atual de investigação de crenças na LA, a abordagem contextual, as crenças são vistas como específicas de um determinado contexto (ALLEN, 1996, *apud* BARCELOS, 2004) e influenciam as ações dos estudantes de uma maneira complexa, dinâmica e interativa (BARCELOS, 2004). Tais aspectos significam que elas não podem ser generalizadas, uma vez que dependem do contexto específico dos alunos para serem compreendidas. No capítulo dois, por sua vez, aprendemos que no Modelo Cognitivo-Comportamental, as crenças são sempre analisadas considerando-se todo o contexto do indivíduo, que neste caso, consiste em outras crenças que ele possui, com origens específicas, conteúdos diversos e sob diferentes papéis (os níveis cognitivos). Além disso, vimos que cada papel sob os quais as crenças se apresentam originará diferentes funções e consequências para o indivíduo. Sendo assim, decidimos evidenciar a maneira pela qual crenças sobre aprendizagem de línguas podem atuar nos papéis de “crenças intermediárias” e “pensamentos automáticos”, com o objetivo geral de analisar como o contexto particular do aprendiz pode influenciar crenças sobre aprendizagem de línguas, por meio do Modelo Cognitivo-Comportamental.

De acordo com Bez (2016), a conceituação cognitiva trata-se uma técnica da Terapia Cognitivo-Comportamental que tem como objetivo elaborar uma compreensão das cognições do paciente (no nosso caso, do aprendiz) e entender como ele “representa e atribui significação (conceitos) às suas experiências e dificuldades”. De acordo com Beck e Freeman (1993 *apud* BEZ, 2016), alguns aspectos são essenciais para a conceituação cognitiva, tais como a

identificação dos pensamentos automáticos, das crenças intermediárias, das crenças nucleares, das estratégias de enfrentamento/compensatórias, e dos dados da história de vida que contribuíram para a formação e para o fortalecimento destas crenças. Além disso, também são parte de uma conceituação cognitiva todas as reações, sejam as emocionais, comportamentais ou fisiológicas, que o indivíduo tem em decorrência de suas próprias cognições.

Sendo assim, para cumprir os objetivos dessa análise, decidimos realizar as conceituações cognitivas de duas aprendizes fictícias, Gabriela e Amanda, ambas em contextos e situações igualmente fictícios. Cada participante terá sua conceituação cognitiva executada através de uma narrativa contendo os dados relevantes de suas histórias de vida, de suas crenças nucleares ou intermediárias preexistentes e como estes aspectos influenciam o papel de suas consecutivas crenças sobre aprendizagem de línguas. Em seguida, resumiremos as informações apresentadas em diagramas explicativos.

As crenças de Gabriela são: “Eu sou incompetente” (BECK, J., 2013) e “Eu preciso estudar muito ou a todo momento para conseguir aprender inglês” (LEFFA, 1991). As de Amanda, por sua vez, são: “Eu não sou boa o suficiente” (BECK, J., 2013), “É horrível errar” (*idem*), “Inglês é uma língua difícil” (LEFFA, 1991) e “Eu não sou bom no inglês” (MASTRELLA, 2002). A justificativa para a escolha destas crenças se deu pela possibilidade de elas poderem, em cada caso, se relacionarem e se comunicarem cognitivamente entre si, possibilitando o desenvolvimento de uma conceituação cognitiva verossímil, consistente e relevante para ambas as participantes.

Vale ressaltar que, em ambas as conceituações cognitivas, haverá na parte dos “pensamentos automáticos”, alguns pensamentos que não foram retirados de nenhum estudo, mas que desenvolvemos por acreditarmos se relacionarem perfeitamente aos casos analisados. Além disso, tal atitude se mostrou necessária em virtude de Gabriela e Amanda serem participantes fictícias, e como tal, não dispúnhamos de exemplos suficientes para explicar mais profundamente os pensamentos que participantes reais de uma pesquisa poderiam desenvolver. Além disso, na parte das reações das estudantes analisadas, também criamos exemplos fictícios, mas que se relacionam diretamente às possibilidades de emoções e comportamentos associados a crenças nucleares disfuncionais, como explicamos e exemplificamos no capítulo dois.

### **3.1 Crenças sobre aprendizagem de línguas no papel de *crenças intermediárias***

A seguir, por meio da conceituação cognitiva de Gabriela, evidenciamos a maneira pela qual crenças sobre aprendizagem de línguas podem atuar no papel de “crenças intermediárias”.

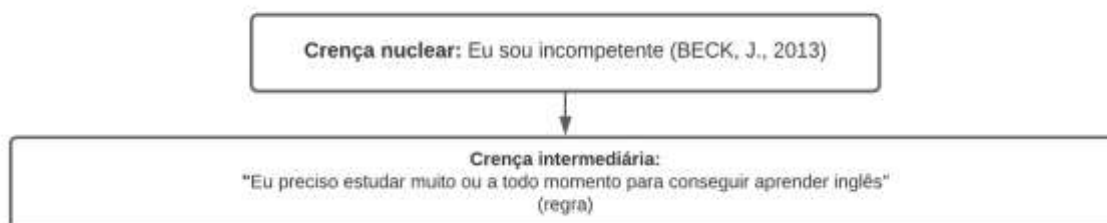
Vamos supor que um indivíduo chamado Gabriela desenvolveu uma crença negativa sobre si mesma durante os primeiros anos da infância, principalmente em casa e na escola, onde era ressaltado tanto pelos seus pais quanto pelos seus colegas de sala que o que ela fazia era ruim ou não estava sendo feito da melhor maneira. Em casa, por exemplo, quando Gabriela precisava de ajuda, seus pais a ajudavam criticando e expondo seus erros de uma maneira que fazia Gabriela sentir que não conseguia fazer as coisas. Quando chegava na escola, os seus colegas procuravam saber de suas notas e riam de seu desempenho. Conforme foi crescendo, Gabriela desenvolveu a ideia de que era incompetente. Tal crença acabou sendo reforçada cada vez mais, em cada situação que a estudante experienciava, acompanhando-a durante toda a sua vida como uma concepção profundamente enraizada e absoluta da aprendiz perante ela mesma. A crença de Gabriela tinha se tornado, então, uma crença nuclear.

Muitos anos depois, Gabriela começa um curso de inglês e passa a ter dificuldades normais nos estudos, assim como qualquer estudante. No entanto, como vimos no Modelo de Processamento da Informação (Figura 3) os eventos e as situações tendem a ser processados pelo indivíduo de uma maneira que confirme a sua própria crença nuclear. Em outras palavras, as dificuldades que para um estudante com uma crença nuclear mais positiva se apresentariam como obstáculos normais a serem enfrentados, para Gabriela, no entanto, elas se apresentaram como uma mera prova de que ela era realmente incompetente. Como vimos no capítulo anterior, as crenças nucleares são associadas a um afeto negativo, ou seja, elas trazem angústia para o indivíduo, levando-os a evitá-las. Sendo assim, é esperado que Gabriela buscasse uma maneira de aliviar essa dolorosa sensação que sentia diariamente em seus estudos, e para tal, a estudante começou um processo de busca por maneiras de diminuir suas dificuldades.

Como vimos no capítulo anterior, as crenças intermediárias existem, entre outras coisas, para ajudar o indivíduo a se afastar da ativação extremamente dolorosa da crença nuclear que ele tem a respeito dele mesmo (PEREIRA; RANGÉ, 2011), além de oferecer regras de vida em situações que estão em conformidade com tal crença (KUYKEN ET AL., 2010). Sendo assim, um dia, lendo na internet sobre como melhorar seu processo de aprendizagem de inglês, a estudante se deparou com alguns artigos alegando que para se aprender inglês era necessário horas de dedicação. Além disso, viu algumas propagandas oferecendo intercâmbios e relatando supostas razões da impossibilidade de se aprender inglês sem estudar integralmente ou ao menos três vezes ao dia. Gabriela até chegou a comprar e ler assiduamente um manual de como aprender inglês rapidamente, no qual todas essas informações relativas à necessidade de estudar demasiadamente eram frequentemente corroboradas. Como acreditava ser incompetente e, portanto, incapaz de fazer as coisas de forma decente, todas aquelas informações foram se

acumulando e se mostrando para a aluna como excelentes maneiras de finalmente solucionar suas dificuldades e, então, não se sentir mais incompetente. A partir daí, a crença nuclear de Gabriela tinha originado uma crença intermediária.

**Figura 6-** A crença nuclear de Gabriela influenciando a formação de uma crença sobre aprendizagem de línguas no papel de crença intermediária.

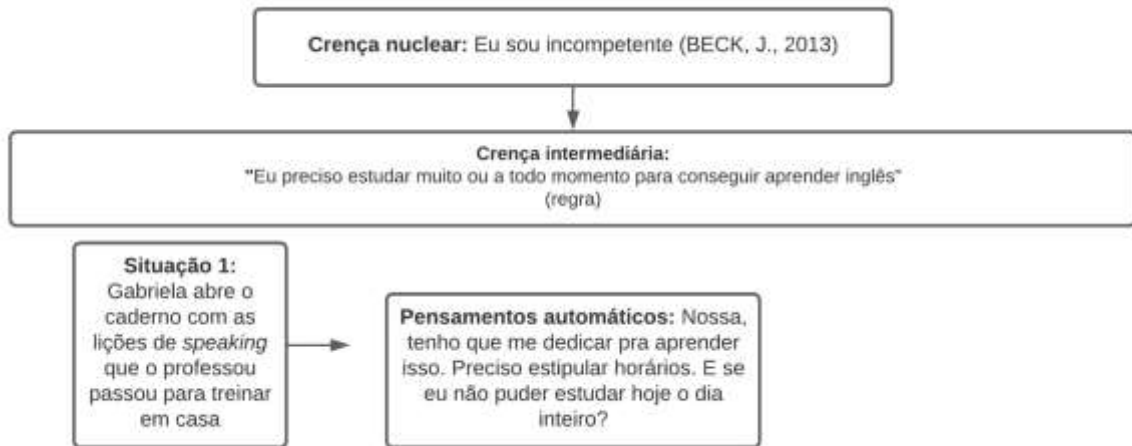


Fonte: Adaptado de Judith Beck (2013).

Como vimos no capítulo anterior, as crenças intermediárias influenciam diretamente a criação de interpretações sobre situações específicas, os chamados pensamentos automáticos. Sendo assim, vamos supor que em um determinado dia, Gabriela abre o caderno com as lições de *speaking* que o professor passou para treinar em casa. Como a situação refere-se à prática, ou seja, ao estudo de uma atividade, a crença intermediária que diz que Gabriela precisa estudar muito ou a todo momento para conseguir aprender inglês é ativada, e a partir daí ela tem pensamentos automáticos derivados diretamente dessa crença. Sendo assim, a estudante começa a pensar que tem que se dedicar para aprender aquelas palavras (como se ela já não estivesse se dedicando) e se questionar o que poderia acontecer caso ela não pudesse estudar o dia inteiro (como se fosse necessário estudar o dia inteiro para se praticar algumas palavras). Pode-se perceber como todos os pensamentos de Gabriela são completamente enviesados pelo conteúdo de sua crença intermediária, que, por sua vez, foi gerada pela sua concepção nuclear de ser incompetente.



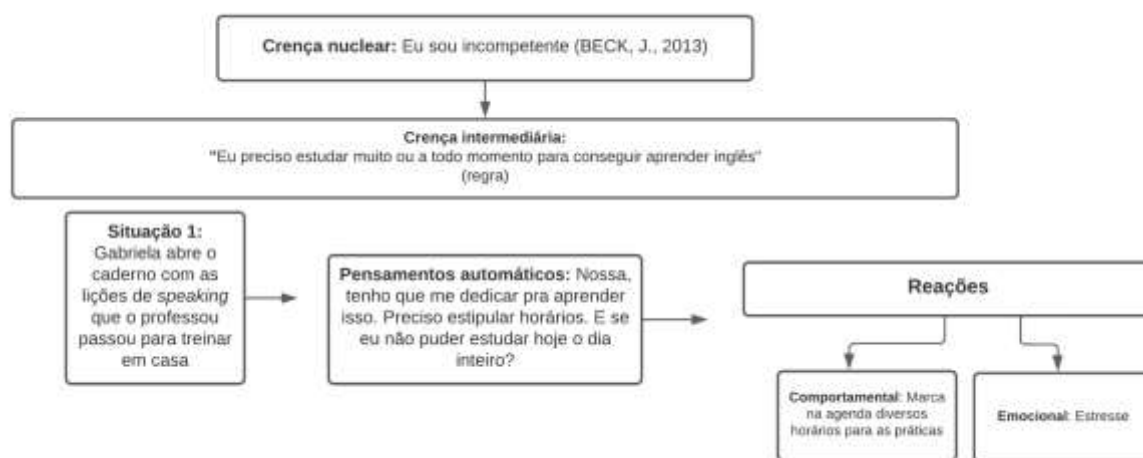
**Figura 7-** A crença intermediária sobre aprendizagem de línguas de Gabriela influenciando diretamente seus pensamentos automáticos em uma situação envolvendo a língua inglesa



Fonte: Adaptado de Judith Beck (2013).

Como vimos no capítulo anterior, os pensamentos automáticos conseguem influenciar o surgimento de reações emocionais, comportamentais ou até fisiológicas para o indivíduo. Portanto, logo após seus pensamentos, Gabriela tem duas reações: Primeiro ela adentra na estratégia de enfrentamento de marcar diversos horários em sua agenda para a prática das palavras que o professor orientou, uma vez que acredita que precisa se dedicar excessivamente para aprender a língua. Logo em seguida ela sente estresse, ou seja, uma resposta emocional ao pensamento de se questionar o que aconteceria se ela não pudesse estudar o dia inteiro, algo que consiste tanto em uma tentativa de prever o futuro quanto de se estabelecer uma meta dolorosa e desnecessária. Logo, tanto o comportamento quanto a emoção de Gabriela funcionam, na prática, como uma consumação de seus próprios pensamentos, ocasionados pela sua regra subjacente à sua crença nuclear, de que ela tem que estudar muito ou a todo momento para conseguir aprender inglês.

**Figura 8-** Os pensamentos automáticos de Gabriela influenciando sua reação comportamental e emocional



Fonte: Adaptado de Judith Beck (2013).

Caso tivesse tomado um comportamento mais brando e que se resumisse apenas a um estudo calmo e despretenhoso da língua, ou seja, que não se alinhasse ao que sua crença intermediária alegava, Gabriela certamente teria que se defrontar com todas as dificuldades que estavam aparecendo em seus estudos de inglês. Estas dificuldades, então, fariam sua crença nuclear ser ativada a todo momento, algo que como vimos, o indivíduo não deseja. No final, a crença intermediária de Gabriela sobre o estudo de inglês funciona de uma maneira de garantir que ela se sinta mais segura e não tenha que passar pelas situações que a fazem sofrer, ou seja, apresentar dificuldades, já que estas fazem a estudante se sentir justamente como sua crença nuclear lhe define: incompetente e incapaz de fazer as coisas direito. De acordo com Cataldo Neto et al. (2013, p.795) o indivíduo “condiciona a resolução de seu sofrimento, supondo que se determinadas regras forem seguidas, então seu problema acabará”, daí explica-se a necessidade, para o contexto particular de Gabriela, da criação e manutenção de uma crença intermediária em forma de regra sobre o estudo da língua inglesa.

A partir da conceituação cognitiva de Gabriela, podemos concluir, inicialmente, que crenças sobre aprendizagem de línguas podem atuar no papel de “crenças intermediárias” quando derivam diretamente de uma concepção negativa, absoluta e altamente dolorosa sobre si mesmo originada ainda na infância do aprendiz de línguas, ou seja, uma crença nuclear, que em virtude de fazer o aprendiz se sentir mal em situações rotineiras envolvendo a aprendizagem de línguas, traz para ele uma necessidade de afastamento e alívio dessa sensação, refletindo-se no desenvolvimento de alguma atitude, regra ou pressuposto sobre a aprendizagem de línguas

que possa cumprir este propósito. Além disso, como acontece com toda crença intermediária, as crenças sobre aprendizagem de línguas sob este papel são as responsáveis pela criação direta dos pensamentos automáticos que o aprendiz vai ter em situações envolvendo a aprendizagem de línguas, estes que, por sua vez, influenciam o surgimento de possíveis reações emocionais ou comportamentais.

### **3.2 Crenças sobre aprendizagem de línguas no papel de *pensamentos automáticos***

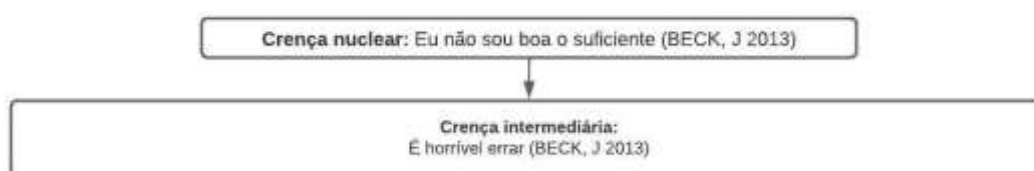
A seguir, por meio da conceituação cognitiva de Amanda, evidenciamos a maneira pela qual crenças sobre aprendizagem de línguas podem atuar no papel de “pensamentos automáticos”.

Antes de iniciarmos a conceituação cognitiva de Amanda, é importante dizer que, de acordo com Barcelos (2006, p.18) as crenças são “uma forma de pensamento”, o que nos leva a concluir que, embora as crenças sobre aprendizagem de línguas de Leffa (1991) e Mastrella (2002) sejam apresentadas como “pensamentos” no caso de Amanda, eles também podem ser entendidos como uma espécie de crença. A diferença, além da nomenclatura, está no fato de que, no Modelo Cognitivo-Comportamental, eles não são crenças tão arraigadas quanto as crenças intermediárias, tampouco absolutas e super generalizadas como as crenças nucleares, mas crenças rápidas, superficiais e automáticas, que surgem como uma interpretação imediata de situações específicas em que o indivíduo está inserido. Como tal, podemos passar a entender os pensamentos automáticos como as crenças que o indivíduo tem a respeito de *determinada* situação naquele *exato* momento, e que obrigatoriamente precisam ser influenciadas por crença(s) nuclear(es) e intermediária(s) prévias, conforme explicaremos a seguir.

Assim como Gabriela, Amanda também passou por experiências bastante negativas e traumáticas no período da infância. Para o pai de Amanda, o que quer que a garota fizesse, nunca era suficiente. Sua mãe, desde cedo tentava passar adiante suas habilidades de costura para sua filha, mas sempre punia a garota toda vez que ela cometia erros causados pelos seus problemas de concentração. Além disso, Amanda não conseguia se concentrar adequadamente nas disciplinas que estudava, e por isso, era punida com comentários maldosos ou sarcásticos tanto pelos seus colegas quanto pelos seus próprios professores. Como consequência de todos esses acontecimentos, bem como diversos outros que se sucederam, Amanda desenvolveu uma visão profundamente enraizada e absoluta de que não era boa o suficiente, sua crença nuclear. É importante dizer que as duas crenças nucleares de Gabriela e Amanda são bastante similares, tendo como a diferença apenas o foco principal, onde aqui é em relação à insuficiência no geral.

Desde cedo, quando Amanda precisava fazer quaisquer atividades que exigiam habilidades e, por algum motivo, ela cometia erros, sua crença nuclear era rapidamente ativada e ela se sentia insuficiente, causando-lhe desconforto. Bastou pouco tempo para Amanda começar a associar o ato de errar a algo assustador ou horrível. Por conta disto, Amanda desenvolveu, no mesmo período de sua crença nuclear, a crença intermediária de que é horrível errar. Para Amanda tornou-se uma questão de sobrevivência acreditar que o ato de errar é horrível ou assustador, porque dessa forma, ela consegue evitar situações difíceis, que poderiam alertá-la da sua desagradável percepção de não ser boa o suficiente. Possuindo esta crença intermediária, Amanda consegue direcionar sua atenção e seu tempo apenas para aquilo que ela acredita ser mais fácil, pela menor possibilidade de erros.

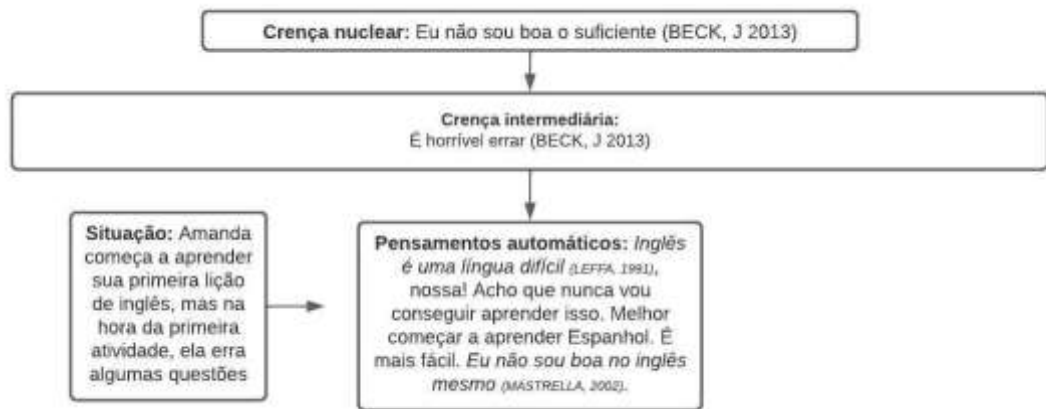
**Figura 9-** A crença nuclear de Amanda influenciando o surgimento de uma crença intermediária



Fonte: Adaptado de Judith Beck (2013).

Muito tempo se passou e Amanda, já em sua adolescência, apresentava um certo apreço por línguas. A estudante achava inglês e espanhol duas línguas bonitas e desejava iniciar o estudo de alguma delas. Amanda sempre teve vontade de começar a aprender espanhol primeiro, já que considerava a língua mais fácil, mas como sabia que inglês era bastante valorizado no mercado de trabalho, optou por iniciá-lo logo. Em um determinado dia, quando Amanda inicia sua primeira lição de inglês, ela até está indo bem, mas no momento de sua primeira dificuldade, ou seja, no momento em que ela erra, sua crença intermediária é imediatamente ativada, e ela começa a ter pensamentos automáticos condizentes com ela. A primeira coisa que Amanda pensa é que inglês é uma língua difícil (LEFFA, 1991), depois, que ela nunca vai conseguir aprendê-la. Por pensar que nunca vai conseguir aprender, Amanda pensa que valeria mais a pena aprender Espanhol, por ser mais fácil e por ela não ser boa em inglês mesmo (MASTRELLA, 2002). Perceba como os pensamentos automáticos de Amanda são todos pensamentos que só aconteceram em razão dos erros que ela acabou de cometer, ou seja, completamente de acordo com o conteúdo de sua crença intermediária.

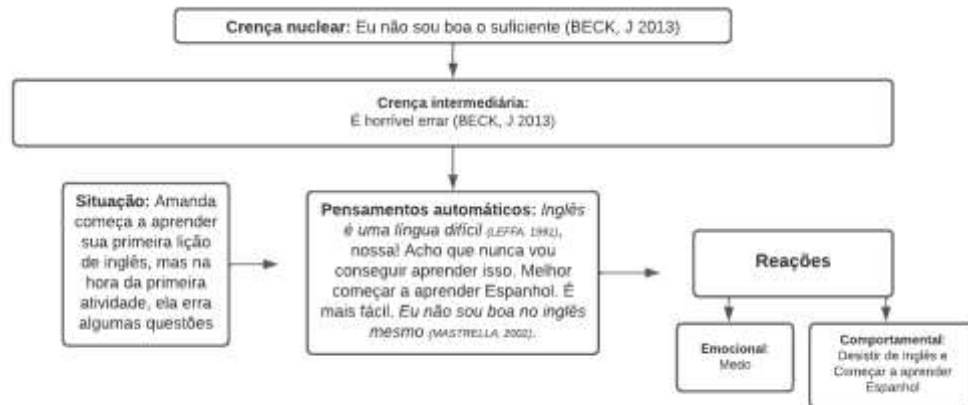
**Figura 10-** A crença intermediária de Gabriela influenciando a formação de duas crenças sobre aprendizagem de línguas no papel de pensamentos automáticos



Fonte: Adaptado de Judith Beck (2013).

Como vimos no capítulo anterior, os pensamentos automáticos influenciam a criação de reações emocionais, comportamentais e/ou fisiológicas. Sendo assim, por pensar que é inglês é uma língua difícil e que nunca vai conseguir aprendê-la, Amanda sente medo (emoção). Depois, por pensar que é melhor começar a aprender Espanhol, já que a língua é mais fácil e ela não é boa no inglês mesmo, ela decide desistir do aprendizado de inglês que acabara de iniciar (comportamento). Para Amanda, desistir do inglês seria mais vantajoso, pois como ela considera Espanhol uma língua mais fácil, as chances de erro são menores, e desta maneira ela consegue controlar a situação e não se sentir insuficiente.

**Figura 11-** Os pensamentos automáticos de Amanda influenciando sua reação emocional e comportamental



Fonte: Adaptado de Judith Beck (2013).

A partir da conceituação cognitiva de Amanda, podemos concluir, inicialmente, que crenças sobre aprendizagem de línguas podem atuar no papel de “pensamentos automáticos” quando derivam diretamente de alguma crença intermediária prévia que o indivíduo possui na forma de atitude, regra ou pressuposto, que, por sua vez, é uma consequência direta de alguma concepção negativa, absoluta e altamente dolorosa sobre si mesmo originada ainda em sua infância. É esta atitude, regra ou pressuposto que é capaz de oferecer conteúdo para os pensamentos automáticos que o indivíduo poderá ter. Além disso, ao invés de se manterem latentes na mente do aprendiz como outros tipos de crença, as crenças sobre aprendizagem de línguas no papel de pensamentos automáticos surgem de maneira espontânea, rápida e como uma resposta interpretativa a situações atuais envolvendo a aprendizagem de línguas. Por fim, como acontece com todo “pensamento automático”, as crenças sobre aprendizagem de línguas sob este papel são as responsáveis pela criação direta de reações emocionais ou comportamentais que o aprendiz vai ter nas situações envolvendo a aprendizagem de línguas.

Pelo desfecho de nossas conceituações cognitivas, pode-se perceber que em uma perspectiva cognitivo-comportamental, o contexto particular do aprendiz, ou seja, suas crenças nucleares e intermediárias preexistentes, pode influenciar crenças sobre aprendizagem de línguas a atuarem sob dois papéis distintos: “crenças intermediárias” e “pensamentos automáticos”, cada um com suas próprias funções e consequências perante o modo como o aprendiz vai pensar, se sentir ou se comportar.

As implicações das crenças do aprendiz para o ensino/aprendizagem de línguas são muitas, dentre as quais podemos citar sua enorme influência na maneira como o indivíduo enxerga as situações que o cerca, na maneira como ele se comporta e nas emoções que ele sente.

Todos estes aspectos, sozinhos, já nos fazem refletir sobre a iminência de se estudar sobre as crenças dos aprendizes, sejam estas as crenças *sobre* aprendizagem de línguas que vimos no capítulo um, ou toda e qualquer crença que o estudante possua, uma vez que elas são capazes de trazer emoções e comportamentos disfuncionais que, como vimos acima, podem impactar muito negativamente o processo de aprendizagem de uma língua.

Tendo em mente a importância de se considerar o impacto das crenças quando se estuda sobre aquisição de segunda língua, também acreditamos que a noção de que crenças sobre aprendizagem de línguas não são entidades abstratas ou genéricas, como pontuou Barcelos (2004), mas sim fatores altamente complexos, profundamente contextualizados e com a possibilidade de se apresentar sob papéis bastante específicos como os dois que demonstramos, é uma percepção mandatória para todos os professores e pesquisadores da área de ensino e aprendizagem de línguas. Um exemplo da relevância de se possuir esta noção é o entendimento, por exemplo, de que certas crenças que à primeira vista parecem inofensivas (por exemplo, “eu preciso estudar muito para conseguir aprender inglês”) podem ter desfechos muito disfuncionais para um determinado aprendiz que possui um contexto prévio favorável para que esta crença funcione dessa maneira.

Esta pesquisa também dá a chance ao professor de línguas entender melhor como o aluno pensa e usa suas crenças, permitindo, por exemplo, uma expansão do que se entende por inteligência, e dedicação no processo de aprendizagem de línguas. Em ambos os casos que analisamos, vimos que as duas participantes não só eram muito inteligentes, como também se dedicavam intensamente ao que lhes era proposto e, mesmo assim, tiveram desfechos bastante negativos em seu processo de aprendizagem da língua inglesa. Uma boa reflexão dos casos de Gabriela e Amanda já faz, por si só, duas ideias comuns entre professores caírem por terra, a de que o fato de ser muito inteligente ou estudar muito vai fazer alguém conseguir aprender uma língua. Nos dois casos, vimos que as participantes tinham estas duas características, mas foi justamente o contexto particular das aprendizes, ou seja, as crenças que elas já possuíam antes de entrar em contato com a língua, que prejudicaram uma aprendizagem de uma língua que, pelo senso comum, já era garantida. Sobre esta questão, Barcelos (2004) reflete:

...precisamos criar oportunidades em sala de aula para alunos e, principalmente, futuros professores, **questionar não somente suas próprias crenças, mas crenças em geral**, crenças existentes até mesmo na literatura em LA, e crenças sobre ensino. Isso faz parte de formar professores críticos, reflexivos e questionadores do mundo à sua volta (não somente da sua prática). Nós precisamos aprender a trabalhar com crenças em sala, já que **ter consciência sobre nossas crenças e ser capazes de falar**

**sobre elas é um primeiro passo para professores e alunos reflexivos.”**  
(BARCELOS, 2004, p.145) (grifo nosso).

Outra implicação se refere à possibilidade de os professores conseguirem, por meio de um maior contato com as teorias apresentadas nos dois primeiros capítulos, refletir, por exemplo, sobre alunos que possivelmente têm alguma crença dentro do papeis que apresentamos, justamente por meio da observação do discurso, das emoções e dos comportamentos que estes estudantes apresentam no dia-a-dia. Neste caso, o fato de um professor entender que um aluno que se sente pressionado e esgotado e que, por esta razão, desiste das tarefas, não é necessariamente porque ele quer, mas porque está sendo guiado automaticamente por uma crença intermediária que diz que ele precisa dedicar toda a sua energia para conseguir aprender inglês minimamente, pode fazer com que o professor seja mais compreensivo, tornando o processo de ensino e aprendizagem de línguas mais empático, humano e igualitário.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, vimos que a LA tem passado a enxergar o aprendiz de línguas cada vez mais como um ser complexo, dotado de identidade, autoimagem, emoções, comportamentos e crenças. Diversos autores vêem a existência destes fatores, não só como características capazes de influenciar o processo de aprendizagem de um estudante, mas também como possibilidades múltiplas de investigação do processo de aprendizagem de línguas.

Neste trabalho, apresentamos duas correntes teóricas sobre crenças, uma dentro da área da LA e outra derivada das áreas da Psiquiatria e da Psicologia. Na primeira perspectiva de crenças (BARCELOS; LEFFA; CARVALHO; SILVA; MASTRELLA, entre outros), apontamos que existem inúmeros termos e definições sobre o que efetivamente significa este conceito dentro da LA. Apesar disso, vimos que todos os conceitos e definições se referem, no geral, às ideias e opiniões que os alunos e os professores têm em relação aos processos de ensino e aprendizagem de línguas, no geral.

Como vimos no primeiro capítulo, as crenças sobre aprendizagem de línguas podem ser uma das características mais importantes para se entender como os estudantes aprendem a língua, tendo em vista que são elas as principais influenciadoras das emoções e dos comportamentos que os alunos podem ter no processo de aprendizagem. É relevante entender não só seus conteúdos, mas principalmente a maneira pela qual elas se relacionam com o contexto e as experiências de vida do aprendiz.

Na segunda perspectiva de crenças que apresentamos, esse conceito é apresentado dentro de um modelo teórico complexo chamado de Modelo Cognitivo-Comportamental (BECK, J., 2013; BECK, A., 1997). Aqui, a cognição do indivíduo é explicada de forma na forma de três conceitos: crenças nucleares, crenças intermediárias e pensamentos automáticos. Numa espécie de hierarquia, as crenças nucleares são o nível mais profundo e enraizado da cognição, responsáveis pelo surgimento das crenças intermediárias, que, por sua vez, também influenciam a criação dos pensamentos automáticos, o nível mais superficial e imediato da cognição. Por último, esta teoria mostrou que todos esses níveis cognitivos atuam juntos para a criação das emoções e dos comportamentos que o indivíduo virá a ter, daí seu nome.

Assim, nosso primeiro objetivo específico consistiu em *evidenciar a maneira pela qual crenças sobre aprendizagem de línguas podem atuar no papel de “crenças intermediárias”*. Pudemos cumprir este objetivo ao evidenciar que as crenças sobre aprendizagem de línguas podem atuar no papel de “crenças intermediárias” quando funcionam como uma concepção capaz de fazer o aprendiz de línguas se afastar, em situações rotineiras envolvendo a

aprendizagem de línguas, das sensações desagradáveis que estão associadas a uma concepção negativa preexistente que ele possui sobre si mesmo no papel de crença nuclear. Por se tratarem de crenças intermediárias, vimos que elas são responsáveis por conceder conteúdo para o aprendiz pensar e interpretar as situações envolvendo a aprendizagem de línguas, criando seus pensamentos automáticos.

Nosso segundo objetivo específico consistiu em *evidenciar a maneira pela qual crenças sobre aprendizagem de línguas podem atuar no papel de “pensamentos automáticos”*. Pudemos cumprir este objetivo ao evidenciar que as crenças sobre aprendizagem de línguas podem atuar no papel de “pensamentos automáticos” por meio da relação com um contexto ainda mais amplo do aprendiz, ou seja, quando funcionam como uma maneira rápida e imediata de se pensar sobre aprendizagem de línguas em virtude de serem o conteúdo mental oferecido por uma atitude, regra ou pressuposto preexistente que o indivíduo acredita (no papel de crença intermediária) e que, por sua vez, é influenciado por uma crença negativa preexistente sobre si mesmo no papel de crença nuclear. Além disso, mostramos que as crenças sobre esse papel, por se tratarem de uma maneira momentânea e automática de se pensar sobre aprendizagem de línguas, vão ser responsáveis pela criação direta do modo como o aprendiz vai se sentir ou se comportar frente a situações também envolvendo a aprendizagem de línguas.

Todos estes objetivos específicos nos levaram a cumprir o objetivo geral deste trabalho, que consistiu em *analisar como o contexto particular do aprendiz pode influenciar crenças sobre aprendizagem de línguas, por meio do Modelo Cognitivo-Comportamental*. Em outras palavras, mostramos que em uma perspectiva cognitivo-comportamental, o contexto particular do aprendiz, ou seja, suas crenças preexistentes sob papéis específicos, pode influenciar crenças sobre aprendizagem de línguas a atuarem de duas maneiras distintas, cada uma representando um papel cognitivo com funções e consequências particulares para o aprendiz, tanto na interpretação das situações, quanto nas emoções e nos comportamentos.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir academicamente ao permitir que professores e aprendizes entendam que as crenças dos últimos podem impactar negativamente a forma como eles lidam com o processo de aprendizagem da língua e que os professores, em particular, reflitam sobre ideias preconcebidas a respeito dos aprendizes e de sua aprendizagem de línguas, compreendam melhor o lado dos alunos por meio da reflexão em sala de aula das crenças intermediárias ou automáticas que eles possuem e, por fim, entendam que as crenças dependem do contexto particular do aprendiz e, portanto, mudam de significado de pessoa para pessoa.

Por fim, para a continuação da pesquisa de crenças na LA junto da teoria cognitivo-comportamental, acreditamos que sejam bem-vindos trabalhos que analisem mais profundamente como a teoria pode ser melhor utilizada nas abordagens de investigação de crenças na LA, que investiguem como o processo de mudança de crenças sobre aprendizagem de línguas pode ser melhor entendido à luz desta teoria e, por fim, que utilizem participantes reais nas conceituações cognitivas.

## REFERÊNCIAS

- ANJOS, Flávius Almeida dos. A linguística aplicada, o ensino e a aprendizagem da língua inglesa e o compromisso social. **Revista Tabuleiro de Letras: PPGEL**, Salvador, v. 11, ed. 2, p. 123-129, 2017. DOI 10.35499. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/3898>. Acesso em: 03 mar. 2022.
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo. **Beliefs and emotions in foreign language learning**. System, v39 n3 p302-313 set 2011. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ945457>. Acesso em: 03 mar. 2022.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. 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. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Revista Linguagem & Ensino**, Minas Gerais, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004. DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.15210/RLE.V7I1.15586](https://doi.org/10.15210/RLE.V7I1.15586). Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15586>. Acesso em: 3 mar. 2022.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Minas Gerais, v. 1, ed. 1, p. 71-92, 2001. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:czp4r6BAPi8J:https://www.scielo.br/pdf/rbla/v1n1/05.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 3 mar. 2022.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [s. l.], v. 7, ed. 2, p. 109-138, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/qfzDkyppVRGDMQWCGm6K9SQ/?lang=pt>. Acesso em: 8 fev. 2022.
- BECK, Aaron *et al.* **Terapia Cognitiva da Depressão**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- BECK, Judith S. **Terapia Cognitivo-Comportamental: teoria e prática**. 2ª ed.. Porto Alegre: Artmed, 2013. 413 p.
- BENSON, Phil; LOR, Winnie. Conceptions of language and language learning. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em letras (Ingles)**, [s. l.], p. 459-472, 3 mar. 1999. Disponível em: [https://www.academia.edu/2249378/Conceptions\\_of\\_language\\_and\\_language\\_learning](https://www.academia.edu/2249378/Conceptions_of_language_and_language_learning). Acesso em: 3 mar. 2022.
- BENSON, Phil; LOR, Winnie. Conceptions of language and language learning. **System**, [s. l.], v. 27, ed. 4, p. 459-472, 1999. Disponível em: [https://www.academia.edu/2249378/Conceptions\\_of\\_language\\_and\\_language\\_learning](https://www.academia.edu/2249378/Conceptions_of_language_and_language_learning). Acesso em: 1 mar. 2022.

BEZ, Andréia da Silva. Modificação de crenças e modelação proativa de metas: perspectivas de interface. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, ed. 65, p. 218-232, 3 mar. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/4548>. Acesso em: 1 mar. 2022.

BEZ, Andréia da Silva. **Conciliação de metas, relevância e reestruturação cognitiva de crenças intermediárias**. 2016. 174 f. Tese (Doutorado em Ciências da linguagem) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/3435>. Acesso em: 2 mar. 2022.

BREEN, Michael P. The social context for language learning: a neglected situation?. **Studies in Second Language Acquisition**, [s. l.], v. 7, ed. 2, p. 135-158, 15 ago. 1985. Disponível em: <https://www.sciencegate.app/document/10.1017/s0272263100005337>. Acesso em: 23 fev. 2022.

CARVALHO, Valquíria Carolina Pimentel Sales de. **A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de Letras: Crenças e Mitos**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras UFMG, 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras). Faculdade de Letras UFMG, Belo Horizonte, 2000. Disponível em: [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:slQmiK8oSWAJ:https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ALDR-6YWJE9/1/tatiana\\_borges\\_diss.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:slQmiK8oSWAJ:https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ALDR-6YWJE9/1/tatiana_borges_diss.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br). Acesso em: 04 mar. 2022.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2ª ed.. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GREENBERGER, Dennis; PADESKY, Christine A. **A mente vencendo o humor: mude como você se sente, mudando o modo como você pensa**. 2º. ed. São Paulo: Artmed, 2017. 352 p.

GILLIHAN, Seth J. **Cognitive behavioral therapy made simple: 10 strategies**. [S. l.]: Althea Press, 2018. 234 p.

JORGE, Miguel R. Psiquiatria para estudantes de medicina. **Revista Psiquiatria**, Rio Grande do Sul, v. 1, p. 96-97, 6 abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rprs/a/HDJKvm3NkDZQZ8xRySFN6df/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 fev. 2022.

KNAPP, Paulo; BECK, Aaron T. Fundamentos, modelos conceituais, aplicações e pesquisa da terapia cognitiva. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, Porto Alegre, v. 2, p. 554-564, 30 out. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/HLpWbYk4bJHY39sfJfRjwtn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 mar. 2022.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Expanding the roles of learners and teachers in learner-centered instruction. In W. A. Renandya & G. M. Jacobs (orgs.), **Learners and language learning Singapore**: Seameo Regional Language Centre, p.207-226, 1998. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/25/o/VIIseminarioparte2.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2022.

LEFFA, Vilson. J A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n.17, p. 57- 65, 1991.

MASTRELA DE ANDRADE, Mariana Rosa. **A Relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso**. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) — Faculdade de Letras, UFG.

MASTRELA DE ANDRADE, Mariana Rosa. Falar, Fazer, Sentir, Vir a ser: Ansiedade e Identidade no processo de aprendizagem de LE. *In* MASTRELA DE ANDRADE, Mariana Rosa. (org). **Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares**. Campinas: Pontes editores, 2011.

OLIVEIRA, Bruna Martins; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Identidade e motivação de professores pré-serviço de Inglês e suas crenças sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa: um estudo longitudinal. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v.7, n.13, p.127-153, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1662>. Acesso em: 28 fev. 2022.

PAJARES, M. Frank. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. **Review of Educational Research**, [s. l.], v. 62, ed. 3, p. 307-332, 8 mar. 1992. Disponível em: [https://ssr.site.files.wordpress.com/2018/02/pajares-1992-teachers\\_-beliefs-and-educational-research-cleaning-up-a-messy-construct.pdf](https://ssr.site.files.wordpress.com/2018/02/pajares-1992-teachers_-beliefs-and-educational-research-cleaning-up-a-messy-construct.pdf). Acesso em: 3 mar. 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes e. **O Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Aquisição e complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [en línea]. 2008, 8(2), 321-339. ISSN: 1676-0786. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339829603004>. Acesso em: 18 mar. 2022.

PEREIRA, Melanie; RANGÉ, Bernard P. Terapia Cognitiva. *In* : RANGÉ, Bernard P. *et al.* **Psicoterapias cognitivo-comportamentais: um diálogo com a psiquiatria**. 2º Ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. cap. 1, p. 22 e 23.

RICHARDSON, Virginia. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *In*: SIKULA, J.; BUTTERY, T. J.; GUYTON, E. (orgs.). **Handbook of research on teacher education**. 2ª ed. Nova York: Macmillan, 1996.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer Lingüística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA, Kleber Aparecido da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Revista Linguagem & Ensino**, Minas Gerais, v. 10, ed. 1, p. 235-271, 6 mar. 2007. DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.15210/RLE.V10I1.15657](https://doi.org/10.15210/RLE.V10I1.15657). Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15657/9844>. Acesso em: 3 mar. 2022.

SILVA, Kleber Aparecido da. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em letras (Ingles)**. 2005. 243p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269425>>. Acesso em: 03 mar. 2022.

SILVA, Luciana de Oliveira. **Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: Um estudo comparativo**. 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:BanJwwzcDZMJ:https://seer.pgsskron.com/educ/article/view/2171/2068+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 25 fev. 2022.

WOODS, Devon. **Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.