

As crenças e os sistemas de crenças do professor de Inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças¹

(The beliefs and the beliefs systems of the English teacher about the teaching and the learning of the foreign language in south of Brazil: systems, origins and changes)

Elisabeth KUDIESS²
Universidade de Barcelona, Espanha

ABSTRACT: This study described and interpreted the beliefs of English teachers about the teaching and the learning of the foreign language, mainly the teaching of grammar. It attempted to know the origin of the beliefs and formation factors, influences in the teacher practice, individual belief systems and the culture of teaching. Ten English teachers of private language schools participated in this investigation. The research methodology was ethnographic and interviews and class observation were used for data collection. The findings showed that the beliefs are formed from meaningful experiences lived by the teachers, mainly

¹ Este artigo refere-se à Tese de Doutorado defendida em Barcelona, Espanha, em 02/05/2004, o qual recebeu o Prêmio Extraordinário de Doctorado de la Universidad de Barcelona 2005 .

² Doutora em Filosofia e Ciência da Educação pela Universidade de Barcelona.

AS CRENÇAS E OS SISTEMAS DE CRENÇAS

as foreign language students and teacher practices, and that, sharing or not these beliefs they belong to a common culture of teaching, the culture of English teaching.

RESUMO: Este estudo descreveu e interpretou as crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira, particularmente, sobre o ensino da gramática. Buscou conhecer a origem das crenças e os fatores de formação, as influências na prática do professor, a organização em sistemas individuais de crenças e a cultura de ensino. Participaram desta investigação dez professores de inglês de escolas particulares de línguas do sul do Brasil. A pesquisa utilizada foi de natureza etnográfica, e as técnicas de coleta de dados foram as entrevistas e as observações de aula. Concluiu-se que as crenças são originadas a partir de experiências significativas vividas pelos professores, principalmente como alunos de LE e como professores em sala de aula, e que eles, compartilhando ou não estas crenças, pertencem a uma cultura de ensino comum, a cultura de ensino da língua inglesa.

KEY-WORDS: beliefs and beliefs systems, knowledge, English as a foreign language, culture of teaching, form-focused instruction.

PALAVRAS-CHAVE: crenças e sistemas de crenças, conhecimento, inglês como língua estrangeira (LE), cultura de ensino, ensino centrado na forma.

INTRODUÇÃO

Como a atividade de ensinar está também relacionada às crenças pessoais do professor (que são referências importantes para ele) e as suas atitudes em sala de aula são o resultado de suas crenças (Lunenburg & Schmidt, 1989), os estudos em aquisição de segundas línguas buscam, hoje, entender como essas crenças interferem no processo de ensino e aprendizagem da língua, afetando a prática do professor e também a vida escolar (Schmidt & Jacobson, 1990).

Para entender o ensino da língua estrangeira é preciso, portanto, conhecer os professores e o que eles sabem sobre a forma de ensiná-la, o que pensam sobre sua prática e como este conhecimento e os processos de pensamento são aprendidos através da educação formal do professor e de sua experiência de trabalho, ajudando-o a moldar práticas de ensino mais eficientes (Freeman e Richards, 1996).

O estudo sobre as crenças dos professores de LE interessa, principalmente, às instituições de ensino responsáveis por preparar o professor para ensinar. Assim, a reflexão sobre o ensino ou “*reflective teaching*” tem se tornado uma peça essencial na educação do professor (Zeichner & Liston, 1996), uma vez que este deve considerar as pressuposições e as crenças dos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua. Como coloca Bartlett (1990, p.212), “ao nos tornarmos reflexivos, somos forçados a adotar uma atitude crítica de nós mesmos como professores individuais de segunda língua, desafiando nossas visões pessoais sobre o ensino”³.

Uma vez que a vida do professor não pode ser separada de sua prática (Goodson, 1992), hoje se defende investigar o

³ Todas as traduções foram feitas pela autora do artigo.

AS CRENÇAS E OS SISTEMAS DE CRENÇAS

professor no seu local de trabalho, buscando interpretar as suas ações não só a partir do que realiza em aula, mas também a partir de suas próprias perspectivas. Assim, os estudos, atualmente, buscam dar voz aos pensamentos e às ações dos professores (Cochran-Smith & Lytle, 1990; Bailey & Nunan, 1996), procurando entender não somente que conhecimentos utilizam quando ensinam, mas como os processos de aprendizagem desenvolvem-se e que crenças, vivências e experiências fundamentam a sua forma de ensinar.

Os sistemas de crenças individuais dos professores trazem também seus objetivos e valores sobre o processo de ensino e aprendizagem da LE, bem como a definição de seu papel em sala de aula. As crenças e os valores dos professores formam a sua “cultura de ensino” (Richards e Lockhart, 1996).

Este estudo permitirá conhecer melhor o ensino do inglês como LE no sul do Brasil e o ensino do inglês de uma forma geral. Contribuirá para a reflexão do que se passa dentro da sala de aula, conhecendo os fatores de influência, o contexto sócio-cultural, os professores e seus conflitos. Oportunizará que educadores de professores conheçam as crenças que futuros professores trazem consigo quando iniciam o seu programa de educação, ajudando a amenizar o impacto entre as crenças já estabelecidas e a aquisição de novos conhecimentos sobre teorias e práticas de ensino, contribuindo para o relacionamento entre educador e futuro professor e o sucesso de sua educação (Raths, 2001).

MARCO TEÓRICO DO ESTUDO

Este estudo abordou conceitos relativos a duas áreas: as crenças dos professores e o ensino da gramática. Em rela-

ção às crenças, primeiramente, é importante considerarmos a forma de pensar do professor, pois esta irá refletir as suas atitudes e decisões na prática de ensino. Segundo Clark & Peterson (1986), o comportamento do professor é substancialmente influenciado e até mesmo determinado pelos processos de pensamento dos professores.

Uma vez que as crenças individuais das pessoas afetam significativamente seu comportamento (Pajares, 1992), a compreensão do sistema educativo, sua problemática e complexidade de suas relações interpessoais (Ecalte, 1998) requerem um estudo aprofundado das crenças e seu efeito nos professores e na vida acadêmica (Lunenburg & Schmidt, 1989), na prática de ensino da LE, na cultura e no desenvolvimento profissional do professor e na preparação do futuro professor (Aston, 1990).

Portanto, as crenças afetam a tomada de decisão do professor. Tanto o conhecimento condicional apresentado por Paris *et al.* (1983) quanto as orientações de valores (que nada mais são do que sistemas organizados de crenças) influenciam a forma de planejar do professor, as decisões curriculares e de ensino.

Há uma grande dificuldade na definição dos termos crenças e conhecimento do professor (Clandinin & Connelly, 1987; Pajares, 1992). Como resultado, tem-se uma variedade de interpretações do termo crenças, entre elas destacamos as seguintes: crenças definidas como determinantes do comportamento (Brown & Cooney, 1982), como proposições descritivas, prescritivas e avaliadoras (Rokeach, 1968) e como *perspectivas do professor* (Tabachnick & Zeichner, 1984). Já o termo conhecimento é definido como declarativo ou real, conhecimento processual (Anderson, 1983) e conhecimento condicional ou crenças (Paris *et al.* 1983).

AS CRENÇAS E OS SISTEMAS DE CRENÇAS

Entre as inúmeras definições para os termos crenças e conhecimento do professor, destacamos o *conhecimento prático pessoal* (Clandinin & Connelly, 1987), o qual é visto por Roehler *et al.* (1988) como uma base para se examinar o *conhecimento pessoal* dos professores.

As crenças educacionais (idéias pré-concebidas e teorias implícitas, Clark, 1988) e orientações para o ensino (Porter & Freeman, 1986) também devem ser consideradas em um estudo sobre as crenças dos professores. Devem ser igualmente investigadas as influências do conhecimento do professor no ensino (Woods, 1996), considerando-se os conceitos de “conhecimento arte”, ou “conhecimento do ofício” (Freeman & Richards, 1993), e do conhecimento profissional “*knowing-in-action*” e “*reflection-in-action*” (Schön, 1987).

Conhecer a distinção entre os sistemas de crenças e os sistemas de conhecimento do professor, segundo Abelson (1979) e Nespor (1987), também é importante. Para Nespor, as crenças são mais influenciáveis do que o conhecimento na forma como as pessoas organizam e definem tarefas e problemas, pois predizem o comportamento.

Outra questão que não pode ser ignorada em um estudo sobre as crenças, é conhecer como elas são originadas, se através do processo de aculturação e construção social (Van Fleet, 1979), se da incorporação de idéias de outras pessoas (Lasley, 1980) ou se de inferências de si mesmas, ambiente e circunstâncias (Nisbett & Ross, 1980). Para Nisbett & Ross, as experiências prematuras influenciam os julgamentos finais, tornando-se teorias (ou crenças) difíceis de serem mudadas⁴.

Quanto às características das crenças, em geral, elas são vistas como representações mentais integradas dentro de

⁴ Sobre as mudanças das crenças, ver Pajares (1992) e Nespor (1987).

um esquema existente, seguindo três suposições: as crenças formam um esquema como uma rede semântica; as crenças contraditórias residem em diferentes domínios desta rede; algumas crenças são “essência” e, portanto, difíceis de mudar (Peterman, 1991). Mas segundo as pressuposições de Rokeach (1968), as crenças diferem em intensidade e poder, variam dentro de uma dimensão central periférica e quanto mais central for esta crença, mais ela irá resistir à mudança⁵.

Os fatores de mudanças das crenças também devem ser considerados. O modelo de mudança conceptual de Posner *et al.* (1982) explica como os conceitos podem ser mudados. Entendem que as crenças metafísicas e os conceitos são centrais para uma concepção e responsáveis por filtrarem novas informações antes de estas se tornarem conhecimento adquirido. Para Posner *et al.* (1982), é pela assimilação que novas informações são incorporadas dentro de crenças já existentes na ecologia, e a acomodação acontece quando a nova informação não pode ser assimilada, então, as crenças existentes são substituídas ou reorganizadas. Mas dificilmente as crenças são substituídas, a menos que sejam provadas insatisfatórias.

A seguir, destacamos os três aspectos mais importantes na formação das crenças do professor e seus sistemas: 1) a experiência do professor como aluno de LE (*imagens guias* de episódios passados e *telas intuitivas*, Goodman, 1988; *imagens vividas* pelo professor quando aluno, Calderhead & Robson, 1991; memória episódica como modelo para a prática de ensino do professor, Nespor, 1987; e o conceito de “*apprenticeship of observation*”, Lortie, 1975 – imagens de ensino que o professor possui vindas de sua memória como

⁵ Para mais informações sobre a centralidade das crenças, conexões e subestruturas, ver Rokeach (1968) e Bingham *et al.* (1990).

AS CRENÇAS E OS SISTEMAS DE CRENÇAS

aluno); 2) a formação como fonte de crença (relação entre crença e prática, Mayer & Goldsberry, 1987; Brown & Cooney, 1982); 3) a experiência pessoal (estudo das crenças com professores com e sem experiência, Brousseau *et al.*, 1988).

Por último, em um estudo sobre as crenças do professor, é importante destacarmos as crenças em relação ao processo de ensino e aprendizagem da LE envolvendo o professor de língua especificamente. Como ele percebe o processo de ensino e aprendizagem, o qual é fundamentado pelas suas crenças, pressuposições e conhecimentos (conceito BAK, Woods, 1996), e as crenças do professor sobre si mesmo e do ambiente de aprendizagem (Williams & Burden, 1997). Para tanto, é importante entender que relações existem entre as crenças e o conhecimento do professor de LE (a sala de aula, os alunos e a interação, Nunan, 1996), as crenças e o ensino reflexivo (Richards e Lockhart, 1996) e o conhecimento do professor partindo de suas perspectivas (Golombek, 1994). Entender como as crenças têm efeito no comportamento do professor em sala de aula, nas suas atitudes e decisões (influência das crenças de forma consciente ou não, Karavas-Doukas, 1996), as crenças dos professores e os papéis assumidos em aula (Lynch, 1989), influenciando até mesmo o que os alunos aprendem e determinando, também, o estilo de ensino dos professores⁶. Entender como os professores interpretam a situação de ensino e aprendizagem sob a luz de seus sistemas de crenças (Woods, 1996), e que o ensino de LE possui uma cultura própria (Feinman-Nemser & Floden, 1986).

A gramática, o segundo tema abordado neste estudo, serviu para a análise dos dados da investigação realizada. Se-

⁶ Sobre este assunto ver Bennet, 1976, Burns, 1990, Clark & Peterson, 1986 e Nunan, 1990.

guindo uma rápida revisão histórica da gramática dentro do ensino da LE (gramática ligada à metodologia), citamos os principais métodos e abordagens de ensino anterior aos anos 70.

O Método Gramática-Tradução focalizava a análise das regras (gramática ensinada dedutivamente), usada nas tarefas de traduzir frases e textos. Com o movimento da Reforma, no final do século XIX, surgiu a necessidade de desenvolver novas formas naturalistas de ensinar línguas estrangeiras. O Método Direto que surgiu logo a seguir, não permitia o uso da tradução. Enfatizava as habilidades orais e a aquisição da língua através da formação de hábitos. A gramática era ensinada indutivamente e não havia esclarecimento explícito da regra gramatical. Já o Método Audiolingual (final dos anos 50) via a aprendizagem da língua como uma formação de hábito e aprendizagem do modelo (gramática indutiva).

No final do século XX, surgem novas teorias, entre elas a Teoria do *Input* (Krashen, 1985), revolucionando o ensino de línguas e diminuindo a ênfase gramatical dada até aqui. É neste momento que surgem novos “métodos” no ensino da língua (*Silent Way, Suggestopedia, Community Language Learning e The Total Physical Response*).

A partir dos anos 70 e 80, surge uma abordagem mais humanista, focalizando o aluno e a comunicação. Introduce-se o *Communicative Approach* ou *Communicative Language Teaching*, defendendo que não bastava conhecer o uso das regras da língua, mas saber usá-las na língua. Gramática inferida da função e contexto situacional (Richards & Rodgers, 1986).

Para esta investigação, o termo “gramática” é visto como qualquer atividade que chame a atenção para a forma de uma mensagem (Celce-Murcia, 1992), e o termo “ensino centrado

AS CRENÇAS E OS SISTEMAS DE CRENÇAS

na forma” (*form-focused instruction*, Spada 1997, p.73) é usado para referir-se a qualquer esforço pedagógico utilizado com o objetivo de chamar a atenção do aluno para a forma da língua, seja de modo implícito ou explícito, podendo-se incluir o ensino direto da língua (uso de regras gramaticais) e/ou reações aos erros dos alunos (*feedback* de correção). Limitamo-nos, aqui, a uma forma simplificada do conceito de gramática, tal como acontece dentro das salas de aula das escolas investigadas.

A seguir, passamos a destacar o que pensam os principais pesquisadores sobre o papel da gramática no ensino da língua estrangeira.

O *input* compreensivo e significativo produzindo “*monitor-users*”, defendido por Krashen & Terrel (1983), não rejeita totalmente a idéia de que o aluno precisa adquirir gramática, porém esta tem um papel menos significativo. Para Krashen e Terrel, a gramática deve ser usada como complemento para aquisição mas a ênfase no processo de aprendizagem da L2 passou a ser a compreensão.

É com a teoria de Krashen que se presencia a diminuição da importância da gramática na aquisição de segundas línguas e, opondo-se a esta corrente, inúmeros estudos criticam e duvidam da validade da Hipótese da Aquisição/Aprendizagem de Krashen (Gregg, 1984), sugerindo que faltam evidências para seu suporte. Dentre estes citamos Rutherford & Sharwood Smith (1985), White (1987), Higgs (1985), Schmidt (1990), De Keyser (1994) e Long (1985). Muitos pesquisadores não concordam com a supremacia da compreensão na aquisição da língua (Blau, 1980, Pica *et al.*, 1987) e sim, uma interação significativa entre alunos e professores em que os alunos podem perguntar sobre o que não entendem na língua (*input* não compreendido).

São várias as questões relacionadas ao ensino da gramática que devem ser endereçadas. Entre elas, os *drills* e a prática de estruturas gramaticais surgidos com o behaviorismo e a idéia de que a aprendizagem da L2 requer a formação de novos hábitos na produção da língua (Pica, 1994). Mas é depois do behaviorismo que surgiram diferentes pontos de vista destacando a aprendizagem da L2 como uma tarefa cognitiva, envolvendo tanto a automaticidade quanto a integração de habilidades (McLaughlin, 1987). Entre os estudos que apóiam os drills estão Schmidt & Frota (1986).

O ensino explícito da gramática e sua controvérsia surgiram com o Communicative Approach, pois se passou a enfatizar atividades comunicativas e o uso significativo da L2 e não exercícios que enfatizavam puramente as formas. Para muitos alunos a interação significativa e o *input* compreensivo podem não ser suficientes, precisando de alternativas que os ajudem a acessar as regras gramaticais (Pica, 1994).

Estudos sobre o ensino explícito da gramática mostram a necessidade de um equilíbrio maior entre ensino explícito de gramática e procedimentos comunicativos mais indutivos (ver Montgomery & Eisenstein, 1986).

Por último, se o ensino da gramática é ou não necessário ao aluno, Pica (1994) defende que depende da seleção e seqüenciamento das regras gramaticais bem como da prontidão do aluno.

A metalinguagem é outro recurso usado pelo professor em aula, chamando atenção para as propriedades formais da língua através de um conjunto de termos para falar da língua (como é o caso dos sinônimos). São momentos meta de comunicação que ajudam a precisar significados para o aluno, ajudando-o a construir a sua interlíngua. Mas em que medida esta consciência das propriedades formais da língua ajuda no desen-

AS CRENÇAS E OS SISTEMAS DE CRENÇAS

volvimento do seu uso espontâneo, ainda não se sabe (Rutherford & Sharwood Smith, 1988; Sharwood Smith, 1991). Segundo Celce-Murcia & Larsen-Freeman (1999), a metalinguagem deve ser usada como um recurso dos professores para explicar e descrever a gramática e não para ser o objeto de ensino.

Sobre o uso da terminologia gramatical em aula, Borg (1999) apresenta uma revisão da literatura sobre os aspectos favoráveis ou não de seu uso no ensino da L2. O grupo que defende o uso da terminologia gramatical diz que o uso da terminologia em aula depende do aluno (Alexandre, 1992), bem como de aspectos como maturidade, conhecimento e nível de sofisticação do aluno (Larsen-Freeman, 1991)⁷.

Ellis (1993) propõe o termo *consciousness raising* no ensino da gramática. Envolve equipar o aluno com a compreensão de um aspecto gramatical específico, desenvolvendo conhecimento assertivo ao invés de conhecimento processual do mesmo. O *consciousness raising* é diferente da prática, pois seu objetivo não é capacitar o aluno para executar uma estrutura corretamente, mas ajudá-lo a “conhecer sobre ela”⁸. Por último, Pienemann (1985) defende que uma estrutura não pode ser ensinada sem que o aluno esteja pronto para adquiri-la (“*teaching syllabus x developmental syllabus*”).

Sobre o ensino centrado na forma ou “*form-focused instruction*”, vale a pena citar os trabalhos que argumentam que deve haver um equilíbrio maior entre forma e significado (Brumfit, 1984, Littlewood, 1981), bem como os estudos que

⁷ Mais referências sobre o assunto podem ser encontradas em Jeffries (1985), Swan (1994), Chalker (1984) e Sharwood Smith (1981).

⁸ Para mais estudos sobre a influência da prática na aquisição da L2, ver Seliger (1977), Day (1984), Ellis & Rathbone (1987).

incluiram “*form focused instruction*” em seus programas comunicativos, relatando que a combinação da forma e do significado era mais benéfica do que somente o uso de um deles (Harley *et al.*, 1990; Spada, 1987)⁹.

Sobre os efeitos do ensino centrado na forma, na aprendizagem da LE, Stevick (1980) e Sharwood (1981) argumentam que o conhecimento explícito, resultante do ensino formal da gramática, pode transformar-se, através da prática, no tipo de conhecimento implícito exigido na comunicação (*the Interface Hypothesis*). Quanto às questões de precisão relacionadas ao ensino centrado na forma, alguns estudos mostraram que o ensino da gramática não resulta em um aumento da precisão (Ellis, 1984b). Já outros, mostraram que tal ensino pode melhorar a precisão (Ligthbown *et al.*, 1980; Pica, 1985).

Sobre a comunicação e a aquisição da gramática, há trabalhos que explicam como a comunicação ajuda na aquisição da gramática (Donato, 1994; Swain, 1985), mas há ainda poucas evidências que sustentam este argumento. Entre os estudos que duvidam da eficácia da comunicação como uma base para a aquisição gramatical está Sharwood Smith (1986). Assim, os métodos baseados na abordagem comunicativa também falharam em demonstrar que os alunos podem atingir um alto nível de competência em uma aula comunicativa (Beretta & Davis, 1985).

Finalmente, um estudo sobre as crenças do professor sobre o ensino e aprendizagem da gramática deve considerar as dúvidas e as perguntas que a literatura sobre o assunto traz, deve considerar os rumos do ensino da gramática nos dias de

⁹ Para mais estudos sobre os benefícios de “*form focused instruction*” para a aquisição da L2, ver Genesee (1987), Swain & Lapkin (1982), Lightbown & Spada (1997).

AS CRENÇAS E OS SISTEMAS DE CRENÇAS

hoje: de que forma ensiná-la (explícita, implícita ou ambas), o que funciona e o que não funciona em aula, como responder às perguntas dos alunos, as dimensões envolvendo o ensino da gramática (sintaxe, semântica e pragmática), as necessidades dos alunos e escolhas das formas gramaticais que usam, a gramática como elemento para a comunicação e as mudanças ocorridas no ensino de línguas e no ensino da gramática.

METODOLOGIA

Utilizou-se a metodologia etnográfica porque ela focaliza o comportamento das pessoas no seu ambiente de trabalho, descrevendo a sua cultura e as relações sociais, buscando entender como as pessoas vêem a si mesmas e o seu grupo. Considerando todos os componentes da situação estudada (visão holística, Diesing, 1971) e partindo de seus participantes (princípio êmico, Spradley, 1979), o pesquisador pôde se aproximar e interagir com as pessoas investigadas, formulando hipóteses e conceitos para entender a realidade estudada.

No estudo das crenças, tal metodologia permitiu ao investigador estudar o dia-a-dia da prática escolar dentro da sala de aula, preservando as pessoas implicadas no estudo (compromisso ético) e desenvolvendo a investigação linearmente e em fases, numa relação direta entre coleta de dados, amostras e elaboração de teoria.

Objetivo do estudo

O objetivo deste estudo foi conhecer o que sabem, pensam e crêem os professores de inglês sobre o ensino e aprendizagem da língua. Entender como as crenças são originadas

(fatores mais importantes de formação), como evoluem, como se modificam ou permanecem iguais, como se agrupam em sistemas de crenças e que conexões possuem. Identificar, descrever, categorizar e interpretar as crenças dos professores de inglês sobre o ensino e aprendizagem da língua, buscando relações entre as crenças do professor e a prática em sala de aula. Envolver os professores na investigação refletindo sobre o seu ensino, conhecendo seus perfis e a cultura de ensino comum.

Perguntas de investigação

As perguntas de investigação foram feitas principalmente sobre a gramática, tema escolhido para se proceder à análise dos dados coletados. O estudo formulou as seguintes perguntas de investigação:

- 1) Quais são as crenças que os professores de inglês possuem em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática?
- 2) Como as crenças dos professores se articulam em forma de sistemas e que relações possuem entre si?
- 3) Quais são as influências mais importantes na formação das crenças dos professores sobre o ensino e a aprendizagem da gramática?
- 4) Como as crenças dos professores de inglês são adquiridas? Quais são suas origens e influências?
- 5) Quais são os fatores mais importantes nas mudanças das crenças dos professores e como ocorrem estas mudanças? Quais são as crenças que permanecem e quais são as que evoluem?
- 6) Como as crenças determinam os perfis individuais

AS CRENÇAS E OS SISTEMAS DE CRENÇAS

dos professores e as suas culturas? Quais são as crenças comuns ou compartilhadas por esta cultura de professores?

- 7) Como as crenças dos professores afetam a sua prática? Afetam as suas decisões?

Estrutura da pesquisa

O estudo desenvolvido foi concebido dentro de um paradigma de pesquisa que considerasse: 1) a inferência das crenças (Rokeach, 1968); 2) a dificuldade de consenso do conceito crença (Pajares, 1992); 3) a distinção entre crenças educacionais e atitudes sobre educação (Pajares, 1992); 4) a crença do professor de inglês sobre o ensino e aprendizagem da gramática; 5) a relação entre crenças, comportamento e decisões do professor (Munby, 1982); 6) a metodologia, o planejamento da investigação e a interpretação das crenças dentro de um conceito representando a concordância da maioria dos investigadores; 7) os subconstructos de crenças (Pajares, 1992).

Como a prática do professor não é influenciada somente pelas crenças mas também pelo conhecimento que ele possui sobre a matéria e o ensino de uma forma geral, e sendo difícil precisar estes dois conceitos porque seus significados muitas vezes se entrelaçam (Lewis, 1990), o termo “saberes” é utilizado nesta investigação para se referir a todo e qualquer conhecimento que o professor possui e utiliza na prática de ensino.

Assim, foi proposto o modelo teórico CS com a finalidade de ajudar a explicar a maneira de ensinar do professor, considerando, igualmente, o conceito de crenças e o conhecimento do professor (ou saberes). Portanto, parte-se da pressuposição que o pensamento do professor é influenciado pelas suas crenças e pelo conhecimento (saberes), que agem no seu comporta-

mento definindo as suas ações e decisões em sala de aula (Fig. 1).

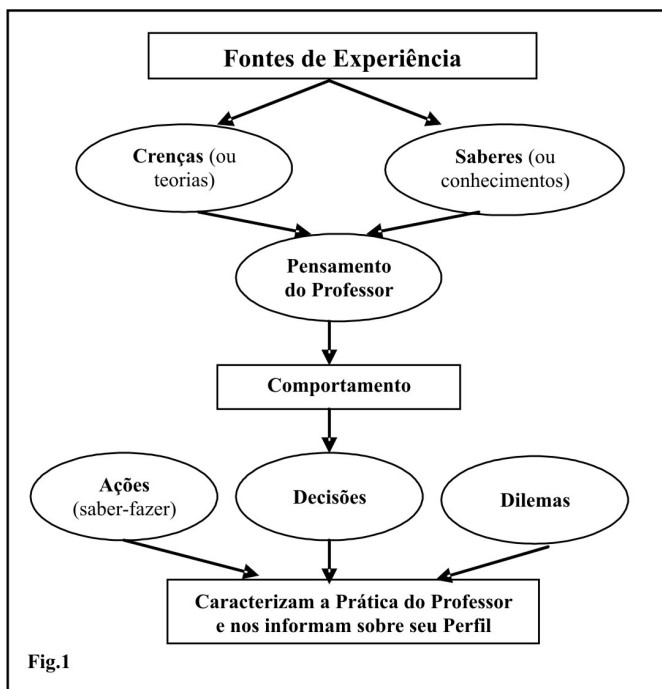


Figura 1 - Modelo Teórico CS

Contexto do estudo: escolas e metodologias

A investigação foi conduzida em sete escolas de línguas em Porto Alegre, RS (Brasil), escolhidas por sua importância no contexto social e educacional no ensino particular da língua inglesa e pela metodologia utilizada. Quanto à metodologia, cinco trabalhavam com a abordagem comunicativa (escolas

AS CRENÇAS E OS SISTEMAS DE CRENÇAS

C, I, L e Q), duas, com o método audiolingual (escola S e A) e uma, com o método da tradução (escola W)¹⁰.

Os dados foram coletados entre outubro de 1999 e agosto de 2000 junto a grupos de 2 a 11 alunos, de idades variadas (adolescentes e adultos), dos níveis básico, intermediário e avançado.

Todas as escolas trabalhavam com uma metodologia de ensino específico e conteúdo ditado por um material didático. Com exceção da abordagem comunicativa que dava mais liberdade ao professor para improvisar, dando diferentes formas ao conteúdo de suas lições, os métodos audiolinguais e de tradução eram mais rígidos na imposição de conteúdos específicos a serem seguidos. Da mesma forma, os professores da abordagem comunicativa tinham mais acesso às recentes informações teóricas e práticas de ensino, bem como aos materiais, cursos e treinamentos.

Os professores

Participaram da investigação dez professores de inglês como LE de escolas particulares de língua. Os critérios de seleção dos professores não foram rígidos em termos de anos de experiência e formação profissional, sendo que somente cinco possuíam o curso de Letras (dois não completaram e dois, com ênfase em Tradução). O restante possuía diferentes cursos de Bacharelado e um apenas possuía Mestrado em língua. Todos os professores possuíam conhecimento de mais de uma LE. A maioria possuía experiência acima de cinco anos (dois, inferior a três). A faixa etária dos professores variava de 23 a

¹⁰ As escolas e os professores foram identificados por letras, preservando-se o seu anonimato.

39 anos. Dentre os professores participantes, cinco trabalhavam com a abordagem comunicativa, quatro com o método audiolingual e um com o método da tradução.

Eles foram indicados pelas suas escolas por estarem dispostos a participar da investigação.

Coleta de dados

Para a coleta de dados, foram utilizadas as entrevistas semi-estruturadas, com recordação estimulada (gravadas em áudio e transcritas) e observações de aulas (anotações de campo e gravações em áudio).

1) As primeiras entrevistas, semi-estruturadas, foram realizadas antes das observações de aula, e seguiram um guia de perguntas previamente preparado, baseado nas leituras de Richards & Lockhart (1996) e Richards (1998) e tinham como objetivo conhecer a visão geral do professor sobre o ensino da LE, as crenças sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa, a forma de ensinar, a atuação em aula (atitudes e decisões), a origem das crenças (influências recebidas) bem como o perfil do professor (idade, formação e experiência). As segundas entrevistas, com recordação estimulada, foram realizadas após as observações de aula e tinham como objetivo interpretar com o professor os acontecimentos vistos em aula, à luz de suas crenças, comparando e comentando o que foi feito com o que se disse na primeira entrevista e refletindo sobre a sua prática.

2) As observações de aula serviram como um método para se conseguir extrair mais dados dos professores e de suas aulas, uma vez que o que foi observado foi usado para elaborar o roteiro das segundas entrevistas. Durante as observações, obteve-se uma descrição detalhada de todos os eventos de aula através das anotações de campo, gravações em áudio

AS CRENÇAS E OS SISTEMAS DE CRENÇAS

e cópia de materiais. Os professores tinham conhecimento do interesse do investigador por suas práticas e crenças sobre o ensino e aprendizagem da língua, mas o interesse pelas crenças específicas de gramática surgiu na análise dos dados feita posteriormente.

Tratamento dos dados

Primeiro, transcreveu-se as entrevistas de acordo com um código previamente escolhido (baseado em Van Lier, 1988) e adaptado.

Segundo, passou-se ao processo de redução dos dados de todas as entrevistas transcritas. Com a decisão do que analisar, no caso, as crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da gramática, deu-se continuidade ao processo de redução dos dados, agora somente sobre o aspecto da gramática.

Análise dos dados

Procedeu-se à análise dos dados segundo critérios pré-estabelecidos. Interpretou-se as crenças segundo o seu contexto (Pajares, 1992), considerando-se os aspectos macro e micro do contexto social da sala de aula (Holliday, 1994). As formas de evidência de crença, tais como as afirmações de crenças, a intencionalidade e o comportamento foram igualmente considerados.

Utilizou-se a análise conversacional e do discurso. O que disseram e fizeram os professores foi interpretado na tentativa de reconstruir os significados (Demaziere & Dubar, 1997). Fizeram parte deste processo a identificação de categorias, o estabelecimento de relações, a redução e a teorização dos dados.

Fases da análise

Primeira fase: análise de todos os segmentos sobre o tema da gramática. Os tópicos ou categorias de crenças que se relacionavam ao tema da gramática foram destacados. A fala do professor foi analisada, bem como os recursos linguísticos e discursivos usados para expressar-se.

Segunda fase: os tópicos destacados na fase um (ou hipóteses de categorias) foram analisados na fase dois (análise micro do tópico), buscando-se referência deles em toda a entrevista e confirmações do que foi dito em outros momentos da entrevista.

Terceira fase: são os desenhos de esquemas como um produto final da análise. Os esquemas são descrições teóricas, interpretações, nas quais se atribuiu significados aos dados empíricos recolhidos. Com as duas análises anteriores chegou-se ao perfil do professor (sistema de crenças representado em um mapa conceptual) e, com a comparação dos mapas, verificou-se a cultura comum dos professores sobre a gramática.

ANÁLISE

Cada professor teve todos os seus segmentos de gramática exaustivamente analisados em suas três fases, o que resultou em inúmeras interpretações, descrições e desenhos. Como é impossível reproduzir aqui esta análise, mostraremos este processo de forma resumida, tomando-se como exemplo a professora Denise.

A professora Denise¹¹ tinha 30 anos de idade e ensinava

¹¹ Pseudônimos são usados para todos os professores.

AS CRENÇAS E OS SISTEMAS DE CRENÇAS

inglês como LE há 12 anos. Não possuía Licenciatura em Letras, mas possuía o COTE (Certificate for Overseas Teachers of English). Era fluente na língua, profissional e segura. Possuía informação teórica e metodológica que respaldava suas ações e decisões ao ensinar. Preocupava-se com o aluno, descentralizando o papel do professor. Ensinava de forma indutiva trabalhando com atividades de prática e produção. Evitava usar a L1 do aluno, promovendo o constante uso da língua alvo. Possuía uma relação de “família” com o aluno, assim, tinha a participação entusiasta de todos e o ensino da língua ocorria de forma espontânea e natural. Não era rigorosa em aula e esta acontecia sem imposições e conflitos (ensino negociável, como ela mesma explica). A professora Denise teve dois segmentos sobre o ensino e aprendizagem da gramática analisados na primeira entrevista e dois, na segunda.

*Trecho da primeira fase de um segmento em DE1:
Seqüência 70 a 290.*

Texto	Análise interpretativa
170 D: =mas é.. eu vejo assim que os professores e:r fazem muito mais.. e:r não tanto pela pesquisa, mas muito mais pelo seu <i>feeling</i> interior, do que.. ele acha que vai dar certo.. naquele momento, não do que o livro tal.. provou até porque ninguém conseguiu provar nada até hoje, né? nesta	Explica como crê que o professor age: pelo seu <i>feeling</i> * mais do que pelas pesquisas, de acordo com o que ele acha que vai dar certo e não com o que provaram certos livros. Faz oposição marcada entre a intuição e os saberes teóricos. Demonstra total descrédito nas pesquisas*, porque carecem de comprovação científica.

ELISABETH KUDIESS

<p>área é uma coisa muito:: né?.. não tem uma prova assim científica se.. se aprende mesmo assim.. então fica todo mundo..</p>	<p>ca “ninguém conseguiu provar nada até hoje”, “não tem uma prova científica” sobre como se aprende. Sugere que a comprovação científica, nesta área, é muito difícil, pois não há provas de como se aprende. Não conclui o que pensa, mas dá a entender que os professores ficam em dúvida sobre o que fazer “então fica todo mundo..” recorrendo ao seu <i>feeling</i>.</p>
<p>171 E: uhuh .. ah: tu tava usando em geral? ou você também sente que você usa o teu <i>feeling</i>?</p>	<p>E quer saber se a P também usa o seu <i>feeling</i>.</p>
<p>172 D: não, eu também. eu acho que sim, eu acho que em geral= 173 E: ((inint))</p>	<p>Inclui-se como um professor que também, como todos os outros, usa o seu <i>feeling</i> em sala de aula e dá um exemplo da época do CA.</p>
<p>174 D: é,.. por exemplo, na época do: do <i>Communicative Approach</i> do ((escola de Abordagem Comunicativa que estudou)) eu lembro bem assim que a gente, que tinha aquela linha, né? o aluno não pode .. e:r tra-</p>	<p>Em um primeiro momento, parece falar de sua experiência de aluno com o CA*, “na época do”, “eu lembro” (polarização: começa a construir uma imagem do antes e do depois) e explica como era esta época “tinha aquela linha”, “a orien-</p>

AS CRENÇAS E OS SISTEMAS DE CRENÇAS

duzir .. não pode:: pode se usar o português, é .. não podia se usar o português. o aluno não pode escrever, não pode .. e:r tem que primeiro falar, a orientação era essa, né? primeiro tu fala e aí depois quando eles tiverem aquilo tudo bem fluente .. aí é que tu vai dar a explicação. .. então a gramática vinha lá pro final, lá no Avançado, que a gente tinha alguma coisinha de gramática quando a gente já tava falando sem saber realmente o que tava falando=

175 E: uuh

tação era” e o faz em termos gerais do que “a gente”, “o aluno” não podia fazer (traduzir, usar o português (cita 2 vezes), escrever) e parece querer dizer que não se podia explicar gramática quando diz “não pode .. e:r”, porque se priorizava a fala (cita 2 vezes). Usa termos fortes de proibição e obrigação (não pode, tem que) para descrever estas prescrições do que era proibido e do que podia ser feito.

Depois parece se colocar na posição de professora “aí quando eles tiverem aquilo tudo bem fluente .. aí é que tu vai dar a explicação.” (eles = os alunos, tu = o professor). Significa a fala, a fluidez em primeiro lugar, a explicação em segundo, quando o aluno já tinha a fala um pouco fluída, e vem associada com a gramática.

Conclui, colocando-se novamente na posição de aluno, dizendo que a gramática* vinha somente no final, no Avançado (situa concretamente). A gente (o aluno) via um pouco de gramática “alguma coisinha” e critica o fato, porque “a gente (o aluno) “já tava fa-

176 (...)	lando sem saber realmente o que tava falando” (cita 3 vezes). Aqui critica esta maneira de fazê-lo, porque os alunos não sabiam “realmente” o que estavam dizendo. Argumenta de forma curiosa, pois primeiro diz como era o CA e depois o critica, introduzindo a sua avaliação.
-----------	--

Segunda fase da análise: resumo das categorias de crenças da professora Denise

- **As pesquisas e o *feeling***: possui uma opinião muito pessoal de que as pesquisas ainda não provaram muito, por outro lado, têm ajudado a formar tudo o que ela pensa, porque constantemente as cita. Tem um posicionamento crítico diante do pensamento científico, apesar de terem investigado muito sobre aquisição de línguas, sabe-se muito pouco ainda “até porque ninguém conseguiu provar nada até hoje, né?”. Cita as pesquisas sobre a correção do erro do aluno, cita Krashen (*acquiring or learning a language?* Nada a convenceu ainda do que faz o aluno aprender a língua). Portanto, recorre ao seu *feeling* interior e ao que acha que vai dar certo naquele momento, não ao que diz certo livro ou pesquisador, porque faltam provas científicas. Quando fala da influência das pesquisas para o professor, diz que os livros e os pesquisadores provocam revolução na sua cabeça, confirmação de que está fazendo certo e descrença quando dizem que os professores estão fazendo errado.

AS CRENÇAS E OS SISTEMAS DE CRENÇAS

- **O *communicative approach* e o *communicative approach* puro:** entende que o CA é a base e outras coisas são desenvolvidas a partir dele. Comunicativo é o termo geral que todos usam, mas “não é aquele.. incial que se começou o *Communicative Approach* no início”. Quando estudou inglês, a Abordagem Comunicativa era “bem puro mesmo”, prevalecendo o exercício de fala em detrimento do exercício escrito, e não se tinha provas.

- **O ensino da gramática:** critica a época do *communicative approach* com o qual estudou, pois a orientação era fazer o aluno falar primeiro, “ter tudo bem fluente”, para então fornecer um pouquinho de explicação gramatical, o que ocorria no final, no Avançado e somente “alguma coisinha” “quando a gente tava falando sem saber o que tava falando”¹². Assim, quando o aluno pedia explicações gramaticais ao professor, este não explicava, mas depois movido pelo seu *feeling*, decidia explicar gramática ao aluno, e foi exatamente isso que as pesquisas concluíram mais tarde, “que na verdade era assim que deveria ser”.

Para ensinar gramática a professora apóia-se no material comunicativo utilizado. Primeiro, os alunos fazem exercícios de *speaking* e no final, fazem exercícios de gramática, “momentos específicos” onde o professor diz “isso aqui é assim”. Para ela, se o aluno não se interessar pela terminologia gramatical, não tem problema, pois o importante “é entender a mecânica da coisa”. Enfatiza a importância do significado, porque o aluno precisa entender como funciona a estrutura que usa (apóia-se nos exames de Cambridge). Percebe a gramática como um fator básico para a compreensão, pois quando aluna, falava-

¹² As transcrições das entrevistas são feitas usando-se a linguagem coloquial usada pelo professor.

se por falar e repetia-se sem saber o que se estava dizendo. A importância que dá ao significado indica que ela tem um conceito moderno de gramática, não a definição tradicional de gramática vista como forma, mas a gramática que dá sentido à enunciação, compreendendo como ela é estruturada, que lhe dá um significado. Resumindo, vê a gramática de duas formas: em termos de significado “entender que naquele momento ele tem que usar aquilo”, e de adequação/uso da estrutura gramatical “usar aquilo de maneira correta”.

- As preocupações com os alunos: o aluno em primeiro lugar. Ele não pode ficar sem resposta ao perguntar sobre gramática. A professora respeita os alunos, se eles não querem a terminologia gramatical, não tem problema. Ela não impõe aos alunos e nem é autoritária, sua atitude é conciliatória e negocia com eles o que fazer em aula. Conhece o que desejam quando estudam inglês (mais *accuracy* do que *fluency* devido ao exame de Cambridge). Tem muita preocupação ao corrigir o aluno que quer ser corrigido a todo momento, procurando reduzir sua ansiedade. Acredita que a correção deve ser feita até certo ponto e depende do aluno. Quanto ao seu papel em aula, não basta ser criativo porque “o que o aluno leva para a vida é o relacionamento pessoa pra pessoa que tu teve com ele”. Um bom relacionamento com os alunos é vital para a aprendizagem, bem como estar em sintonia com eles, criando um ambiente no qual se sintam à vontade para aprender. Está sempre pensando no aluno e no que é melhor para ele. Está ciente de que muitas vezes o aluno está aprendendo (internalizando), mas não está “colocando pra fora”, o que acontecerá em outro momento. Sabe que muitos estacionam em um certo nível depois do Intermediário, não se percebendo mais aprendizagem (“*plateau phase*”, Van Patten, 1988).

AS CRENÇAS E OS SISTEMAS DE CRENÇAS

- **O público adolescente e o público adulto:** são distintos em relação à aprendizagem da gramática e a outras questões de ensino. Em seu sistema de crenças, percebe-se sua preocupação em conhecer com profundidade o que deseja cada público. Em relação à gramática, o adolescente não quer aprender para que serve ou qual é o nome “daquilo”. Ele entende a “coisa” muito mais automaticamente, não quer a explicação gramatical, precisa de pouca gramática e não se importa com a correção. Já o adulto precisa da explicação detalhada da gramática, precisa de muita gramática, quer ser corrigido e não é facilmente convencido de que a correção não adianta.

- **A dicotomia: antes e depois; teoria e prática:** constantemente apresenta idéias que se contrapõem (característica presente também em outros professores), contrastando dois pontos: Um é a teoria, o ideal, o que a ciência, a verdade científica prescrevia. O outro é o que a prática, o *feeling*, a realidade da sala de aula, a experiência orientava o professor a fazer (imagem do pêndulo (Fig.3): mais tarde a ciência dá razão ao professor no que se refere à inclusão da gramática no ensino da língua).

- **Os manuais:** constantemente, apóia-se nos manuais e nos livros didáticos, citando-os como justificativas do que pensa, faz ou deixa de fazer em aula (também em relação à gramática). Por outro lado, manifesta dúvida se o professor deve seguir determinado livro e do que ele provou ser verdade, ou ainda, se deve seguir seu *feeling*, porque “ninguém conseguiu provar nada até hoje”.

- **O Present Perfect:** não somente a professora Denise, mas todos os professores consideram este o tempo verbal mais difícil de os alunos aprenderem. Para ela, o aluno só irá começar a usá-lo no nível Avançado.

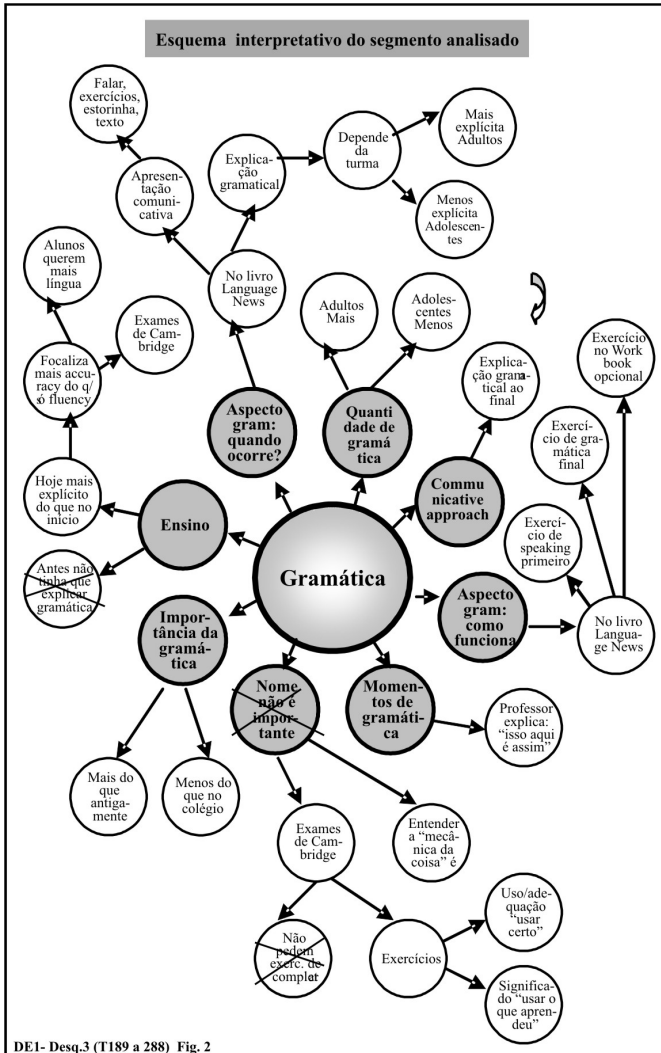


Figura 2 - Terceira fase da análise: esquema interpretativo do segmento analisado

AS CRENÇAS E OS SISTEMAS DE CRENÇAS

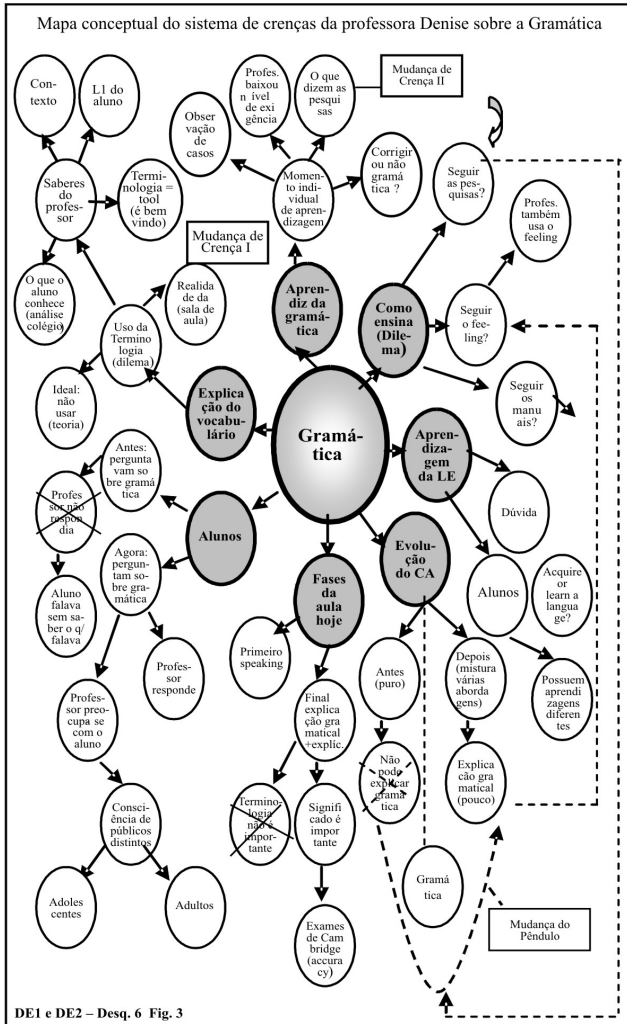


Figura 3 - Análise final de todos os segmentos analisados: mapa conceptual do sistema de crenças da professora Denise sobre a gramática

RESULTADOS

Os resultados da investigação foram divididos em dois pontos: as crenças dos professores de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da gramática e as origens das crenças, influências e mudanças.

As crenças dos professores sobre o ensino da gramática foram divididas em dois esquemas. O primeiro esquema representa *todas as crenças* manifestadas pelos professores de inglês sobre o tema gramática. Resumidamente, temos o seguinte: a importância do significado (que o aluno entenda como a estrutura funciona) e do uso das estruturas gramaticais (que saiba usar a estrutura corretamente); a importância das explicações gramaticais para esclarecer as dúvidas dos alunos (independente da metodologia, os professores seguem critérios como o seu *feeling*, tipo de aluno, turma e necessidades); a influência do material pedagógico que, juntamente com o método, orienta o professor sobre o que ensinar de gramática, como e quando ensinar; o momento para ensinar gramática em aula (geralmente no final, de maneira ainda bastante tradicional, descritiva, com forma e regras sendo enfatizadas); o uso da terminologia gramatical em aula (desnecessária para o aluno, pois o importante para ele é entender como funciona a estrutura (significado) e aplicar o que aprendeu (uso). Para o professor, é uma ferramenta); a forma de ensinar gramática (mais explícita hoje e também implícita. O professor ensina motivado pelas suas experiências do que funciona, do que não funciona e também pelos seus conhecimentos teóricos); o aluno (respeitar o que ele deseja, suas necessidades, sua idade e personalidade); os aspectos gramaticais difíceis de ensinar (o *Present Perfect* e a não equivalência com a L1 do aluno); a L1 do aluno (ferramenta para auxiliar o ensino da gramática, traduções e compa-

AS CRENÇAS E OS SISTEMAS DE CRENÇAS

rações); a metodologia da escola (define o lugar da gramática em aula e sua importância, usá-la é uma questão de ética profissional, contudo ela também tem suas limitações); o contexto (o ensino da gramática não pode ser isolado, mas contextualizado); o *feeling* do professor (usado para responder às dúvidas dos alunos sobre gramática, independente da orientação metodológica); o ensino das estruturas gramaticais (o aluno precisa entender o “porquê daquilo”, “*speaking*” somente não basta, deve aprender as estruturas e quando usá-las, depois, o seu significado); a comunicação (a gramática é importante, mas a fala vem em primeiro lugar porque o mais importante é comunicar-se); a metalinguagem (momentos metalingüísticos para falar sobre a língua, principalmente usando-se sinônimos); o quanto de gramática ensinar (pouco, pois não é visto como o mais importante em uma aula de língua – é complementação); o curso da escola (muitas vezes não está ainda bem definido o papel da gramática dentro dele, sofrendo constantes modificações); a leitura de regras (é usada para esclarecer e reforçar as explicações gramaticais fornecidas pelo professor); a importância da leitura de regras (em geral, vista como importante, como se dela não se pudesse fugir); o conhecimento do professor (conhecimentos variados, alguns sabem pouco de gramática e admitem, outros a explicam somente quando sabem); os erros dos alunos (orientam os professores para a necessidade de mais gramática); os exames de proficiência (alunos precisam de gramática para prestarem os exames, e nestes, *accuracy* é mais importante do que *fluency*).

O segundo esquema representa as *crenças comuns* (ou compartilhadas) dos professores de inglês sobre a gramática. Estas crenças giram em torno dos seguintes aspectos: a aprendizagem da língua inglesa (a habilidade de falar é mais importante, estrutura e regras gramaticais vêm depois); o papel da gra-

mática dentro da metodologia usada (complementação dos exercícios de *speaking*, ou simplesmente o ensino da gramática não acontece porque a metodologia não permite); o quanto de gramática ensinar (um pouco porque é complemento); como ensinar gramática (através de explicações no final das atividades orais ou de aula); o momento de ensinar gramática (depois das atividades de *speaking*); os critérios para ensinar gramática (seguindo o *teacher training* recebido e a metodologia da escola, apoiando-se na experiência do professor quando aluno de língua, observando a idade dos alunos, o público, as necessidades e o momento individual de aprendizagem); o ensino da gramática (é importante, sem ela certas coisas não funcionam, fica um *gap* para uma formação completa, mas é somente um complemento da língua); a estrutura gramatical (é importante entender como a estrutura funciona (sentido) e o seu uso); a terminologia gramatical (para o aluno não é importante, importante é entender o sentido e o uso da estrutura. O seu uso está ligado ao que querem os alunos. Para alguns professores é um recurso importante, para outros, não); a experiência do professor como aluno (em geral, gramática vinha no final da aula. Para alguns, faltou gramática, para outros, não).

Os resultados encontrados quanto *à origem das crenças, influências e mudanças* podem ser divididos em dois momentos.

O primeiro, resultado das análises e das afirmações feitas pelos professores sobre as maiores influências recebidas na formação de suas crenças em geral, mostrou que estas crenças são fundamentalmente influenciadas por alguns fatores: a) a experiência do professor em sala de aula; b) a experiência do professor como aluno de LE; c) a metodologia utilizada pela escola; d) os alunos; e) a Faculdade. Estes fatores são seguidos por outros um pouco menos mencionados: f) a personalidade

AS CRENÇAS E OS SISTEMAS DE CRENÇAS

do professor; g) a intuição do professor; h) as pesquisas e os pesquisadores; i) o treinamento do professor; j) a filosofia de vida do professor.

O segundo, resultado dos fatores verificados nos mapas conceituais do sistema de formação de crenças dos professores, bem como em seus mapas conceituais do sistema de crenças sobre a gramática, mostrou que as influências mais importante e que aparecem para todos os professores são as que seguem: a) a experiência do professor como aluno de LE; b) a experiência como professor; c) os alunos; d) a metodologia utilizada pela escola; e) a personalidade do professor. Os elementos um pouco menos citados, mas igualmente importantes, são a língua inglesa, o treinamento do professor, a escola em que trabalha, a L1 do aluno, a universidade cursada, outros métodos e abordagens de ensino, os materiais didáticos utilizados, o falante nativo, os seminários, os congressos, os *workshops*, as convenções e os autores de livros. Por último, são citados os colegas de trabalho, os diretores e os coordenadores das escolas, o dom ou a aptidão pessoal, as experiências de vida, o *feeling* e o instinto do professor, os palestrantes e as pessoas da área de ensino, os exames de proficiência, outros cursos estudados, os cursos oferecidos pela escola, a ética profissional, a psicologia, a família, a religião e a psicanálise.

Como exemplo das influências recebidas na formação das crenças dos professores, cita-se o mapa conceitual do sistema de formação das crenças da professora Denise (Fig.4).

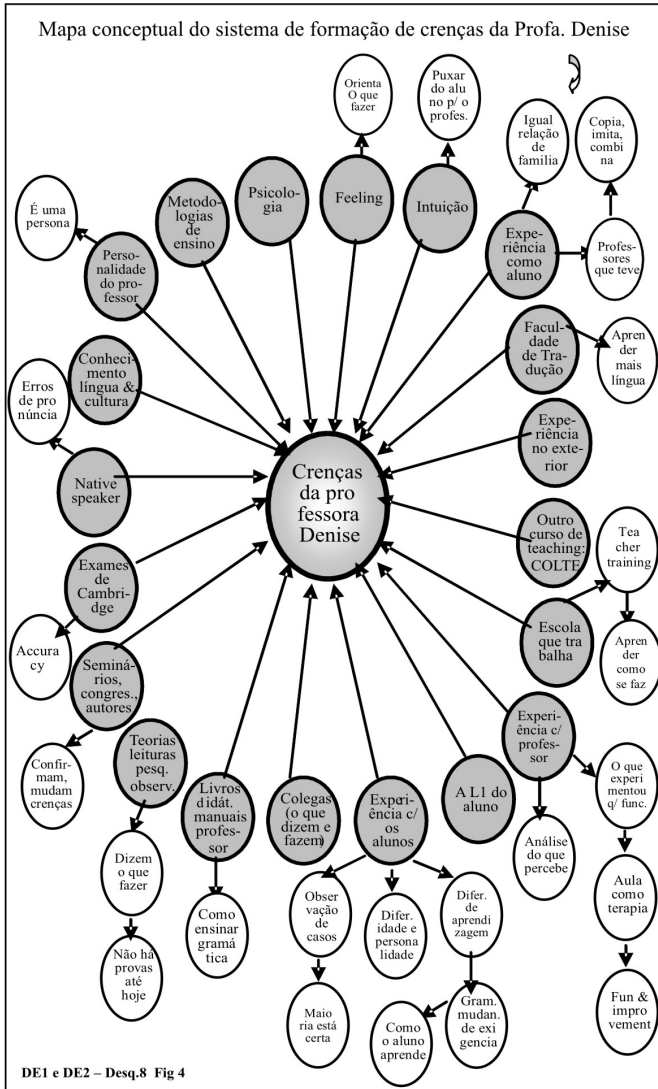


Figura 4

AS CRENÇAS E OS SISTEMAS DE CRENÇAS

Quanto às **mudanças das crenças**, a investigação mostrou que estas foram influenciadas principalmente por fatores como a) a experiência do professor em sala de aula; b) os alunos; c) a experiência como aluno de LE e os professores que teve; d) os colegas de trabalho (conversas e trocas); e) as pessoas da área de ensino (palestrantes); f) a Faculdade (professores e conhecimentos adquiridos); g) a escola e a metodologia usada. Estes fatores são seguidos por outros menos citados: h) as pesquisas e as informações teóricas; i) as leituras; j) a personalidade; k) os seminários, as palestras e os cursos; l) a língua inglesa; m) a psicanálise.

Ambos os resultados encontrados, tanto os fatores de origem das crenças quanto de mudanças, são muito similares. Os fatores que influenciaram a formação das crenças apresentam características um pouco mais variadas, uma vez que as crenças são formadas durante a trajetória de vida do professor e, portanto, apresentam fatores de ordem mais pessoal, como as experiências de vida de cada um, ou seja, a bagagem pessoal, as experiências que lhe renderam maturidade, dúvidas, reflexões, questionamentos e convicções, formando o indivíduo único e singular que é.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Quanto às respostas sobre as perguntas de investigação, resumidamente, temos.

1) As crenças de gramática (já citadas anteriormente).

Todos os professores acreditam que a gramática é um elemento importante no ensino da LE, mas a diferença entre eles está em como abordam o seu ensino, o que depende da metodologia da escola. Para eles, o mais importante é propiciar

oportunidades de comunicação aos alunos, contudo esta comunicação é diferente de uma metodologia para outra.

Quanto ao ensino da gramática, este é ainda bastante tradicional, o professor explica e o aluno escuta, é mais explícito e dedutivo do que indutivo, usando-se a L1 do aluno e recursos que ele já conhece, como a terminologia gramatical e a análise sintática que conhece do colégio. Os professores acham que o ensino da gramática não deve ser em excesso porque é somente complemento e que o melhor é o equilíbrio entre o enfoque dado à forma e o enfoque dado ao significado¹³.

Para o ensino da gramática, fatores como idade, objetivos do aluno e nível de proficiência devem ser considerados. O professor debate-se com questões como o certo e o errado, o sentimento de culpa (pecado) e a consciência limpa (segurança do que está fazendo), as prescrições metodológicas e as novas informações que adquire durante a prática, o conhecimento teórico a que tem acesso, a experiência adquirida em sala de aula e o *feedback* dos alunos. Faz da sala de aula o laboratório onde os seus saberes são colocados à prova, as suas dúvidas são respondidas e a sua aprendizagem é constante. Neste sentido, possui crenças bem estabelecidas sobre o que pensa a respeito do ensino e da aprendizagem de gramática, mas está aberto a uma reflexão e avaliação de suas crenças.

2) A formação dos sistemas de crenças.

As crenças não são isoladas uma das outras, mas formam um conjunto ou sistema de crenças que se relacionam entre si segundo o seu grau de importância. A investigação concluiu ser muito difícil determinar a localização exata das crenças dentro dos sistemas porque elas são de vários tipos e

¹³ Ver Celce-Murcia, Dorney & Thurrel (1997) sobre “turning point” e a nova tendência do ensino comunicativo.

AS CRENÇAS E OS SISTEMAS DE CRENÇAS

variam em termos de importância e influência, podem ser até mesmo contraditórias e conterem dilemas. Também, é difícil determinar a centralidade das crenças, suas subestruturas e sua localização mais periférica à rede. A complexidade dos sistemas de crenças varia de acordo com a experiência de cada professor. Tais sistemas podem ser mais ou menos complexos na sua organização estrutural e na relação com as outras crenças.

3) As influências mais importantes na formação das crenças dos professores sobre o ensino e aprendizagem da gramática.

As crenças são mais fortemente influenciadas pelos seguintes fatores: a) a experiência do professor em sala de aula (esta experiência fornece a ele os subsídios de que precisa para saber como proceder em aula. É junto aos alunos (feedback recebido) que comprova o que funciona e o que não funciona e faz observações pessoais); b) os alunos (o que buscam, sabem e querem; diferenças de aprendizagem entre o público adolescente e adulto); c) a experiência do professor como aluno de LE (as imagens de ensino que possui (memória episódica) acompanham-no orientando o que ele deve ou não fazer, e/ou repetir em aula); d) a metodologia de ensino da escola (determina as ações do professor em termos de proibição e permissão); e) o material didático utilizado (grande influência na forma de ensinar do professor, principalmente no método Audiolingual); f) a L1 do aluno (usá-la é um critério individual do professor, mas vinculado à metodologia da escola).

Existem outros fatores de influência na formação das crenças dos professores, mas que dependem da experiência pessoal de cada professor. São eles: g) as pesquisas e/ou o conhecimento teórico e o *feeling* (recurso utilizado principalmente diante de dilemas que precisam ser resolvidos); h) a teoria

e a prática (desconfiança, por parte do professor, do alcance da teoria; i) o conceito de *acquiring a language and learning a language* (o professor não está convicto do que realmente influencia a aprendizagem do aluno; j) a correção do erro (há um momento para corrigir o aluno); k) o *Communicative Approach* (aparece sempre relacionado com a gramática, pois o aluno precisa de “alguma coisa estrutural”); l) o ideal e a realidade (a realidade da sala de aula geralmente prevalece, porque o ideal nem sempre atende às necessidades dos alunos; m) o *teacher training* (influência forte na formação do professor, muitas vezes é uma verdadeira lavagem cerebral.); n) os exames de proficiência (as questões sobre a forma da língua); o) os cursos oferecidos pelas escolas (orientações sobre como ensinar gramática; p) os colegas (ajuda para resolver dúvidas sobre a gramática e seu ensino).

4) A origem das crenças.

As crenças dos professores de inglês são adquiridas em diferentes momentos ou fases de suas vidas e são influenciadas por vários fatores: a) pessoais (a personalidade, a aptidão, o *feeling*, a intuição e o instinto); b) experienciais (a experiência como aluno de LE ou a experiência acadêmica (cursos, professores), a experiência como professor (a sala de aula, alunos, treinamento e as experiências de vida); c) cognitivos (os conhecimentos teóricos e práticos ou “saberes do professor”); d) contextuais (escola, colegas, formadores, recursos e exames).

Os fatores pessoais são grandes pontos de referência para o professor, uma vez que ele apóia-se no seu instinto e no seu *feeling* para decidir como proceder em aula. Já os fatores experienciais são fatores muito fortes nas crenças da maioria dos professores, pois, como diz Denise, “o professor faz como experimentou e não como deveria estar fazendo”. Diferente do que diz a literatura sobre a influência da Faculdade na forma-

AS CRENÇAS E OS SISTEMAS DE CRENÇAS

ção das crenças¹⁴, a investigação mostrou que esta, principalmente quando cursada junto com a prática do professor, é um forte fator de influência para ele (testando o que funciona e o que não funciona, filtrando conhecimentos e comparando). Por último, o meio social em que vive e trabalha o professor, principalmente a escola e a filosofia de trabalho, os alunos e a metodologia, tem forte influência em suas crenças e na forma como ele ensina, mas parece ser a experiência individual como aluno de LE a influência mais forte recebida.

5) Os fatores mais importantes nas mudanças das crenças (já vistos anteriormente) e como ocorrem. Quais as crenças que permanecem e quais as que evoluem.

As mudanças de crenças ocorrem quando o professor se vê diante de uma situação que desafia a crença que possui, o que, em geral, acontece devido à observação de casos em sala de aula, levando-o a concluir que “a grande maioria deve estar certa”. Também, podem vir combinadas com informações teóricas que o professor adquiriu. A realidade da sala de aula faz com que ele confronte a sua crença, fazendo com que esta seja confirmada, negada ou substituída por outra. As mudanças também ocorrem com o tempo de experiência do professor.

Não foi possível verificar mudanças de crenças nesta investigação, somente retratar as mencionadas pelos professores. Pode-se, no entanto, afirmar que as crenças que os professores adquiriram como decorrência de sua experiência como aluno de LE permanecem com eles, e aquelas que adquiriram mais tarde, seja através de outras experiências, como a prática

¹⁴ Ver Marland (1995) que defende que o que fazem os professores não é derivado do que lhes foi ensinado em programas de educação para o professor, mas por estruturas internas de referência.

do professor, Faculdade ou treinamento, são crenças mais passíveis de sofrerem mudanças.

Quanto à permanência das crenças, não ocorre muito na investigação. Há crenças que os professores mencionam que não mudaram mas sofreram uma adaptação. Muitas das crenças que permanecem dizem respeito à metodologia, e a sua influência na forma de pensar e ensinar do professor é muito forte. Outras crenças que o professor mantém, são aquelas influências positivas que ele teve como aluno e que passou a adotar quando começou a ensinar. Tudo o que funcionou e fez sentido para ele, permanece com ele. O que não funcionou, substitui.

Não é possível fazer grandes afirmações sobre como as crenças evoluem, mas o que se percebe é que estas, sempre que em contato com novas experiências, passam por um processo de “amadurecimento”, seja através dos questionamentos dos professores, reflexões, conflitos, dúvidas ou simplesmente pela assimilação de novos conhecimentos, informações e aprendizagens, podendo vir a se transformar em outras crenças (sofrem mudanças) ou acomodar novas informações, fazendo com que os professores adaptem as suas crenças a uma situação específica.

6) Os perfis individuais dos professores, culturas e crenças compartilhadas.

Os perfis individuais dos professores são determinados pelas suas crenças. Estas crenças são o resultado das experiências de vida dos professores e responsáveis por eles formarem impressões e generalizações de si mesmos e do mundo a sua volta, podendo ou não serem transmitidas a um grupo social ou a uma cultura, no caso, a cultura dos professores.

As crenças comuns compartilhadas pela cultura de ensino dos professores são resultantes de experiências similares

AS CRENÇAS E OS SISTEMAS DE CRENÇAS

vividas, que fazem e fizeram sentido para os professores e que são utilizadas em sua prática diária. São comuns porque são transmitidas, copiadas ou imitadas fazendo parte de uma mesma cultura em que os seus membros identificam-se entre si porque pensam igual e agem da mesma forma, usam os mesmos conceitos e idéias e possuem padrões de comportamento e conhecimento semelhantes.

7) Como as crenças afetam a prática e as decisões dos professores.

As crenças que o professor possui sobre o ensino afetam não somente as suas decisões mas tudo o que acontece em sala de aula, a forma como ele decide agir em classe, a maneira de relacionar-se com os alunos, de corrigir erros, de ensinar gramática e outras questões com as quais lida diariamente. O professor toma muitas decisões no momento em que está ensinando (decisões interativas) e estas são, na maioria das vezes, motivadas pelos alunos e por suas necessidades, ou então, pelos acontecimentos que vão surgindo em aula e que exigem do professor uma mudança de atitude ou ação.

As características pessoais dos professores, como sua personalidade, também afetam suas opções na hora de decidir o que fazer em aula (como na promoção de um clima adequado para aprendizagem, na negociação com os alunos e nas opções do que trazer para a aula).

Implicações para programas de educação do professor

Os resultados desta investigação mostram que os educadores de professores de segunda língua devem estar atentos à importância das crenças na educação e na prática do futuro professor. Devem considerar os tipos de conhecimento (ou saberes), teóricos ou anedóticos, que são apresentados ao futuro

professor, como são apresentados e que uso ele faz deste conhecimento. Devem tentar relacionar as crenças pessoais dos professores com o conhecimento teórico transmitido, proporcionando ao professor a oportunidade de dar sentido à teoria, filtrando-a através do conhecimento experiencial obtido como professor e como aluno (Johnson, 1997).

Os programas de educação de professores de língua estrangeira devem propiciar a reflexão e o auto-exame dos futuros professores, acessando suas crenças e saberes sobre o ensino e aprendizagem da língua, seja através de autobiografias (Bailey et al. 1996) ou da identificação de imagens de ensino (Clandinin, 1986), como um meio de construção de significados do ensino e da aprendizagem como alunos e professores.

Por último, que seja levado em consideração o peso que a Faculdade (no caso o curso de Licenciatura em Letras) tem como forte fator de formação das crenças dos professores de língua estrangeira (especialmente para aqueles que estão na Faculdade e na sala de aula ao mesmo tempo), bem como na mudança das crenças destes professores.

CONCLUSÕES

A investigação realizada possibilitou conhecer mais sobre o ensino da língua inglesa no Brasil, bem como sobre as crenças e os saberes dos professores implicados no processo de ensinar. Concluiu que nem sempre o que os professores acreditam aproxima-se do conhecimento científico e do que este apresenta como verdade. Muitas vezes é o conhecimento científico que reconhece as descobertas do professor e lhe dá razão. Em geral, percebe-se que o conhecimento científico não tem incorporado os saberes dos professores.

AS CRENÇAS E OS SISTEMAS DE CRENÇAS

Foi visto, que as crenças dos professores são originadas por diversos fatores, mas que também sofrem a influência das culturas de ensino da escola na qual está inserido o professor. A escola é um lugar onde os professores, além de compartilharem as suas crenças, também as asseguram. Ao compartilharem as suas crenças, estas são, muitas vezes, reforçadas dentro do ambiente escolar e outras vezes, são reproduzidas. Em geral, as crenças não mudam muito porque retratam uma cultura de ensino comum e, assim, não somente possuem características semelhantes, mas permanecem inalteradas.

Na formação das crenças dos professores, percebeu-se que a experiência do professor como aluno de língua estrangeira e sua experiência como professor em sala de aula são influências muito fortes. Além destas, as crenças também sofrem influências dos materiais utilizados pelo professor, dos exames de proficiência, da escola e da metodologia com a qual ele trabalha, dos alunos e de seu *feedback*, dos seus conhecimentos ou saberes adquiridos através de pesquisas, leituras e faculdade, do seu *feeling*, da intuição para ensinar e da sua personalidade.

Cada professor possui princípios, crenças e saberes próprios que são colocados em prática quando ensinam, e estes não são necessariamente iguais de um professor para o outro porque o que guia o ensino e as ações em aula é oriundo de experiências únicas e individuais daquele professor e de sua forma pessoal de ver e perceber o mundo. Independente disso, os professores possuem unanimidades, e isso é o que se vê em relação ao ensino da gramática, eles não somente a consideram importante, mas também defendem a sua inclusão no ensino da língua estrangeira.

A investigação também mostrou que há variações de trabalho dentro de uma mesma metodologia, e assim a forma

de se trabalhar gramática dentro dela pode variar de uma escola para outra. Percebe-se que o ensino da gramática dentro das diferentes metodologias vistas nesta investigação não segue mais com tanto rigor os seus princípios, mas sim, segue a abordagem de trabalho e a filosofia própria de cada escola, dando uma nova roupagem ao ensino da gramática que será tratada de acordo com variáveis do próprio meio de ensino, levando em conta o aluno e o que ele quer, sua idade e necessidades, bem como o professor e seus saberes práticos, teóricos e intuitivos.

Conhecer as crenças do professor de inglês sobre a gramática permitiu conhecer dimensões variadas do seu pensamento, comportamento e conhecimento; permitiu ver como as crenças interferem em suas ações e decisões; permitiu conhecer as suas dúvidas, dilemas e conflitos ao ter que dar sentido às mudanças metodológicas ocorridas, seus saberes e sua realidade de ensino; permitiu conhecer melhor o professor e que crenças traz consigo quando entra na sala de aula, quais permanecem, modificam-se ou são rejeitadas; permitiu conhecer que crenças e saberes traz quando entra em um curso de preparação e quais passa a adquirir com o conhecimento teórico aprendido e com as situações práticas de ensino ali vividas; permitiu identificar os sistemas de crenças dos professores e comparar os sistemas de um professor com o outro, como as práticas individuais de cada um e, assim, esclarecer, à luz do conhecimento teórico, conceitos, conflitos e informações equivocadas que possam interferir em sua prática mais tarde.

Enfim, permitiu que os professores refletissem sobre o processo de ensino de uma forma geral, sobre o que fazem, o que pensam, em que acreditam e o que defendem em sua prática, uma vez que o professor conhecendo as suas crenças, conhece a si mesmo e conhecer a si mesmo significa conhecer

AS CRENÇAS E OS SISTEMAS DE CRENÇAS

os seus alunos. Como explica Palmer (1998) “Quando eu não conheço a mim mesmo, eu não posso saber quem são os meus alunos. Eu os verei através de um vidro escurecido, nas sombras da minha vida não examinada – e quando eu não puder vê-los claramente, eu não poderei ensiná-los bem” (tradução da autora).

REFERÊNCIAS

ABELSON, R. Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science* n.3, p.355-366, 1979.

ALEXANDER, L. Grammar in the classroom. *Review of ELT2* (1), p.47-52, 1992.

ANDERSON, J.R. *The Architecture of Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1983.

ASHTON, P.T. Editorial. *Journal of Teacher Education* 44 (1), 2, 1990.

BAILEY, K., & NUNAN, D. (Eds.). *Voices from the Language Classroom*. New York: Cambridge University Press, 1996.

BAILEY, K.M., BERGTHOLD, B., BRAUNSTEIN, B., JAGODZINSKI FLEISCHMAN, N., HOLBROOK, M.P., TUMAN, J., WAISSBLUTH, X., & ZAMBO, L.J. The language learner’s autobiography: Examining the “apprenticeship of observation”. In: FREEMAN, D. & RICHARDS, J.C. (Eds.). *Teacher learning in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p.11-29.

BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS, J.C. and NUNAN, D.(eds.). *Sec-*

ELISABETH KUDIESS

ond Language Teacher Education. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p.202-214.

BENNET, N. *Teaching Styles and Pupil Progress*. London: Open Books, 1976.

BERETTA, A., & DAVIS, A. Evaluation of the Bangalore Project. *ELT Journal* 39, p.121-7, 1985.

BINGHAM, R.D., HAUBRICH, P.A., WHITE, S.B., & ZIPP, J.F. Dual standards among teachers: This school is good enough for other kids but not my child. *Urban Education* n.25, p.274-288, 1990.

BLAU, E. The effect of syntax on readability for ESL students in Puerto Rico. *TESOL Quarterly* 16 (4), p.517-28, 1980.

BORG, S. The use of grammatical terminology in the second language classroom: a qualitative study of teachers' practices and cognitions. *Applied Linguistics* 20 (1), p.95-126, 1999.

BROWN, C.A., & COONEY, T.J. Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education* 15(4), p.13-18, 1982.

BROUSSEAU, B.A., BOOK, C., & BYERS, J.L. Teacher beliefs and the cultures of teaching. *Journal of Teacher Education* n.39, p.33-39, 1988.

BRUMFIT, C. *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

BURNS, A. Focus on language in the communicative classroom in Brindley (ed). 1990.

CALDERHEAD, J., & ROBSON, M. Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice.

AS CRENÇAS E OS SISTEMAS DE CRENÇAS

Teacher & Teacher Education 7, p.1- 8, 1991.

CELCE-MURCIA, M. Formal Grammar Instruction: An Educator Comments. In: Mckay, S. (Ed.). Teaching Issues. *TESOL Quarterly* 26 (2), p. 406-408, 1992.

CELCE-MURCIA, M., DORNYEI, Z., & THURRELL, S. Direct approaches in L2 instruction: a turning point in communicative language teaching? *TESOL Quarterly* n.31, p.141-152, 1997.

CELCE-MURCIA, M., & LARSEN-FREEMAN, D. *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course*. Heinle & Heile, USA, 1999.

CHALKER, S. Why can't someone write a nice simple grammar? *ELT Journal* 38 (2), p.79-85, 1984.

CLARK, C.M. Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking. *Educational Researcher* 17 (2), p.5-12, 1988.

CLARK, C.M., & PETERSON, P.L. Teachers' thought processes. In: M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. 3.ed. New York: Macmillan, 1986. p.255-296.

CLANDININ, D.J. *Classroom practice: Teacher images in action*. London: Falmer Press, 1986.

CLANDININ, J. & CONNELLY, F.M. Teachers' personal knowledge: What counts as 'personal' in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies* n.19, p.487-500, 1987.

COCHRAN-SMITH, M., & LYTLE, S. Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational Researcher* n.19, p.2-11, 1990.

DAY, R. Student participation in the ESL classroom. *Lan-*

ELISABETH KUDIESS

guage Learning n.34, p.69-89, 1984.

DEKEYSER, R. Implicit and explicit learning of L2 grammar: a pilot study. *TESOL Quarterly* 28 (1), p.188-194, 1994.

DEMAZIÈRE, D., & DUBAR, C. *Analyser les Entretiens Biographiques*. Paris: Nathan, 1997.

DIESING, P. *Patterns of Discovery in the Social Sciences*. Chicago: Aldine, 1971.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF and APPEL (eds.). 1994.

ECALLE, J. L'école: un monde subjectif de représentations entrecroisées. *Reveu Française de Pedagogie* n.122, p.5-17, 1998.

ELLIS, R. Can syntax be taught? A study of the effects of formal instruction on the acquisition of *wh*-questions by children. *Applied Linguistic* n.5, p.138-55, 1984b.

ELLIS, N. Rules and instances in foreign language learning: interactions of explicit and implicit knowledge. *European Journal of Cognitive Psychology* 5, 3, p.289-318, 1993.

ELLIS, R. *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ELLIS, R., & RATHBONE, M. *The Acquisition of German in a Classroom Context*. London: Ealing College of Higher Education, 1987.

FEIMAN-NEMSER, S. & FLODEN, R.E. The cultures of teaching. In: WITTRICK, M.C. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. 3.ed. New York: Macmillan, 1986. p.505-526.

AS CRENÇAS E OS SISTEMAS DE CRENÇAS

FREEMAN, D. & RICHARDS, J.C. Conceptions of teaching and the education of second language teachers. *TESOL Quarterly* n.27, p.193-216, 1993.

FREEMAN, D. & RICHARDS, J.C. *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

GENESE, F. *Learning through Two Languages*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1987.

GOLOMBEK, P. Putting teachers back into teachers' knowledge. *TESOL Quarterly* n.28, p.404-407, 1994.

GOODMAN, J. Constructing a practical philosophy of teaching: a Study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching and Teacher Education* n.4, p.121-137, 1988.

GOODSON, I.F. Studying teachers' lives: an emergent field of enquiry. In: GOODSON, I.F. (Ed.). *Studying Teachers' Lives*. London: Routledge, 1992. p.1-17.

GREGG, K. Krashen's monitor and Occam's razor. *Applied Linguistics* 5 (2), p.79-100, 1984.

HALLIWELL, S. *Grammar Matters*. London: CILT, 1993.

HARLEY, B., ALLEN, P., CUMMINS, J. & SWAIN, M. *The Development of Bilingual Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

HIGGS, T.V. Teaching grammar for proficiency. *Foreign Language Annals* 18 (4), p.289-296, 1985.

HOLLIDAY, A. *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

JEFFRIES, S. English grammar terminology as an obstacle to

ELISABETH KUDIESS

second language learning. *Modern Language Journal* 69 (4), p.385-90, 1985.

JOHNSON, K.E. The author responds... *TESOL Quarterly*, n.31, p.779-782, 1997.

KARAVAS-DOUKAS, E. Using attitude scales to investigate teachers' attitudes to the communicative approach. *ELT Journal* 50(3), p.187-198, 1996.

KRASHEN, S. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman, 1985.

KRASHEN, S., & TERREL, T. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hayward, Calif.: The Alemany Press, 1983.

LARSEN-FREEMAN, D. Teaching grammar. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.). *Teaching English as Second or Foreign Language*. 2.ed. Boston, MA: Heinle and Heinle, 1991. p.279-96.

LASLEY, T.J. Preservice teacher beliefs about teaching. *Journal of Teacher Education* 31(4), p.38-41, 1980.

LEWIS, H. *A Question of Values*. San Francisco: Harper & Row, 1990.

LIGHTBOWN, P., SPADA, N. & WALLACE, R. Some effects on child and adolescent ESL learners. In: SCARCELA and KRASHEN (Eds.). 1980.

LIGHTBOWN, P.M. What have we here? Some observations on the role of instruction in second language acquisition. In: R. PHILLIPSON, R., KELLERMAN, E., SELINKER, L., SHARWOOD SMITH, M. & SWAIN, M. (Eds.), *Foreign/Second Language Pedagogy Research: A Commemorative*

AS CRENÇAS E OS SISTEMAS DE CRENÇAS

Volume for Claus Faerch, p.197-212, 1991.

LIGHTBOWN, P. & SPADA, N. Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 12 (4), p.429-448, 1990.

LIGHTBOWN, P.M. & SPADA, N. Learning English as a second language in a special school in Quebec. *Canadian Modern Language Review* 53(2), p.315-55, 1997.

LITTLEWOOD, W.T. *Communicative Language Teaching: an Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

LONG, M. Input and second language acquisition theory. In: GASS, S. and MADDEN, C. (Eds.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985. p.377-393.

LONG, M. Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition* 12, 3, p.251-286, 1990.

LORTIE, D. *Schoolteacher: a Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

LUNENBURG, F. & SCHMIDT, L. Pupil control ideology, pupil control behavior and quality of school life. *Journal of Research and Development in Education* n.22, p.35-44, 1989.

LYNCH, T. Researching teachers: behavior and belief. In: BRUMFIT, C. and MITCHEL, R. (Eds). *Research in the Language Classroom*. Modern English Publications in association with The British Council, 1989.

MCLAUGHLIN, B. *Theories of Second Language Learn-*

ELISABETH KUDIESS

ing. London: Edward Arnold, 1987.

MARLAND, P.W. Implicit theories of teaching. In: ANDERSON, L.W. (ed.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* 2.ed. New York: Pergamon, 1995. p.131-6.

MAYER, R.H., & GOLDSBERRY, L. The development of the beliefs/practice relationship in two student teachers. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association Washington, DC, 1987.

MONTGOMERY, C., & EISENSTEIN, M. Real reality revisited: an experimental communicative course in ESL. *TESOL Quarterly* 19 (2), p.317-34, 1986.

MUNBY, H. The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology. *Instructional Science* n.11, p.201-225, 1982.

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

NISBETT, R. & ROSS, L. *Human Inference: Strategies and Shortcomings of Social Judgement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1980.

NUNAN, D. The language teacher as decision maker: a case study. In: BRINDLEY, G. (ed). 1990.

NUNAN, D. Hidden voices: insiders' perspectives on classroom interaction. In: BAILEY, K. & NUNAN, D. (Ed.) *Voices from the Language Classroom*, New York: Cambridge University Press, 1996. p.41-56

ODLIN, T. Conclusion. In: ODLIN, T. (Ed.). *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University

AS CRENÇAS E OS SISTEMAS DE CRENÇAS

Press, 1994.

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

PALMER, P.J. *The Courage to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass, n.2, 1998.

PARIS, S.G., LIPSON, M. & WIXSON, K. Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology* n.8, p.293-316, 1983.

PETERMAN, F.P. An experienced teacher's emerging constructivist beliefs about teaching and learning. Paper presented at the annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, 1991.

PICA, T. The selective impact of classroom instruction on second language acquisition. *Applied Linguistics* 6 (30), p.214-22, 1985.

PICA, T. Questions from the language classroom: research perspectives. *TESOL Quarterly* 28 (1), p.49-79, 1994.

PICA, T., YOUNG, & DOUGHTY, C. The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly* 21 (4), p.737-58, 1987.

PIENEMANN, M. Learnability and syllabus construction. In: HYLTENSTAM, K. and PIENEMANN, M. (Eds.). *Modeling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1985.

PORTER, A.C. & FREEMAN, D.J. Professional orientations: An essential domain for teacher testing. *Journal of Negro Education*, n.55, p.284-298, 1986.

ELISABETH KUDIESS

POSNER, G.J., STRIKE, K.A., HEWSON, P.W. & GERTZOG, W.A. Accommodation of a scientific conception; Toward a theory of conceptual change. *Science Education* n.66, p.211-227, 1982.

RATHS, J. Teachers' beliefs and teaching beliefs. *Early Childhood Research and Practice* 3 (1), 2001. <http://ecrp.uiuc.edu/v3n1/raths.html>.

RICHARDS, J.C. *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

RICHARDS, J.C. & LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1996.

RICHARDS, J.C. & RODGERS, T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

ROKEACH, M. *Beliefs, Attitudes, and Values: A Theory of Organization and Change*. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

ROEHLER, L.R., DUFFY, G.G., HERRMANN, B.A., CONLEY, M. & JONHSON, J. Knowledge structures as evidence of the "personal": Bridging the gap from thought to practice. *Journal of Curriculum Studies* n.20, p.159-165, 1988.

RUTHERFORD, W. & SHARWOOD SMITH, M. Consciousness-raising and universal grammar. *Applied Linguistics* 6 (3), p.274-282, 1985.

RUTHERFORD, W. & SHARWOOD SMITH, M. *Grammar and Language Teaching*. Newbury House, Rowley, Mass, 1988.

AS CRENÇAS E OS SISTEMAS DE CRENÇAS

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistic* 11(2), p.17-46, 1990.

SCHMIDT, R., & FROTA, S. Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. In: DAY, R. (Ed.), *Talking to Learn*. Rowley, MA: Newbury House, 1986.

SCHMIDT, L. & JACOBSON, M. Pupil control in the school climate. (ERIC Document Reproduction Service No. ED319692), 1990.

SELIGER, H. Does practice make perfect? A study of interaction patterns and L2 competence. *Language Learning* n.27, p.263-75, 1977.

SIGEL, I.E. A conceptual analysis of beliefs. In: SIGEL, I.E. (Ed.), *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children*. Hillsdale, Nj: Erlbaum, 1985. p.345-371.

SHARWOOD SMITH, M. Consciousness-raising and the second-language learner. *Applied Linguistics* n.2, p.159-69, 1981.

SHARWOOD SMITH, M. Comprehension versus acquisition: two ways of processing input. *Applied Linguistics* n.7, p.239-56, 1986.

SHARWOOD SMITH, M. Speaking to many minds: on the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research* n.7, p.118-132, 1991.

SHARWOOD SMITH, M. *Second Language Learning: Theoretical Foundations*. General. New York: Lognman, 1994.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S. & MADDEN, C. (Eds). *Input in Second Lan-*

ELISABETH KUDIESS

guage Acquisition. Rowley, MA: Newbury House, p.235-256, 1985.

SWAIN, M. & LAPKIN, S. *Evaluating Bilingual: A Canadian Case Study*. Clevedon: Multilingual Matters, 1982.

SWAN, M. Design criteria for pedagogic language rules. In: BYGATE, M., TONKYN, A. and WILLIAMS, E. (Eds.). *Grammar and the Language Teacher*. London: Prentice Hall, 1994. p.45-55.

SCHÖN, D.A. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Josey-Bass, 1987.

SPADA, N. Relationships between instructional differences and learning outcomes: a process-product study of communicative language teaching. *Applied Linguistic* 8(2), p.137-61, 1987.

SPADA, N. Form-focused instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research. *Language Teaching* n.30, p.73-87, 1997.

SPRADLEY, J.P. *The Ethnographic Interview*. New York: John Wiley, 1979.

STEVICK, E. *Teaching Languages: A Way and Way*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1980.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK and SEIDHOFER (Eds.). 1995.

TABACHNICK, B.R., & ZEICHER, K.M. The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education* 35(6), p.28-36, 1984.

VAN FLEET, A. Learning to teach: the cultural transmission analogy. *Journal of Thought* n.14, p.281-290, 1979.

AS CRENÇAS E OS SISTEMAS DE CRENÇAS

VAN LIER, L. *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman, 1988.

VANPATTEN. How juries get hung: problems with evidence for a focus on form in teaching. *Language Learning* n.38, p.243-60, 1988.

WHITE, L. Against comprehensible input: The input hypothesis and the development of second language competence. *Applied Linguistics* 8 (2), p.95-110, 1987.

WILLIAMS, M. & BURDEN, R.L. *Psychology for Language Teachers*. New York: Cambridge University Press, 1997.

WOODS, D. *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision-Making, and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ZEICHNER, K., & LISTON, D. *Reflective Teaching: An Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996.

Recebido: Maio de 2004.

Aceito: Junho de 2004.

Endereço para correspondência:

Elisabeth Kudiess
8089 Inagua Lane
Wellington, FL 33414
USA
kudiess@earthlink.net
ekudiess@yahoo.com