

O'MALLEY, J.M., CHAMOT, A. U., & WALKER, C. "Some applications of cognitive theory to second language acquisition." In: *Studies in Second Language Acquisition*. 9 pp 287-306. 1987

TITONE, R. *Psicolinguística Aplicada. Introdução Psicológica à Didática das Línguas*. Summus Editorial, São Paulo, 1983.

WENDEN, A and RUBIN, J. *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice-Hall International. U.K. Ltd. 1987.

WIDDOWSON, H.G. *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press. 1981.

RIVERS, W. *Communicating Naturally in a Second Language*. Cambridge, Cambridge University Press, 1983

STERNBERG, R. *Psicologia Cognitiva*. Tradução. Maria Regina Borges Osório. Porto Alegre: Artes Médica Sul 2000.

TARONE, E. "Variability in interlanguage use: a study of style shifting in morphology and syntax". In: *Language Learning* 35, pp. 373-403. 1985.

O CONCEITO "CRENÇAS" NO TÚNEL DO TEMPO DA LINGÜÍSTICA APLICADA¹

Kleber Aparecido da Silva
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

ABSTRACT: The aim of this paper is to reflect upon the concept of beliefs about teaching/learning in the field of Applied Linguistics, specially in the area of teaching and learning FL (foreign language) and L2 (second language). In order to do that, I present an overview of how this concept has been researched lately in Brazil and abroad. I conclude with some variables that it contributed to the consolidation of this important concept in the time zone of Applied Linguistics.

KEYWORDS: beliefs about language learning/teaching; language teaching; language learning; Applied Linguistics.

Introdução

As crenças sobre o ensino/aprendizagem de línguas têm despertado o interesse de inúmeros pesquisadores tanto no contexto brasileiro (Gimenez, 1994; Barcelos, 1995; Félix, 1998; Silva, 2000; Silva, S., 2001; Silva, I., 2001; Bandeira, 2003, dentre outros) quanto no exterior (Horwitz, 1985; Wenden, 1986; Kern, 1995; Peacock, 2001; dentre outros).

Observando-se os anais de Congressos da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (doravante ALAB), encontram-se, no ano de 1998, as primeiras referências a estudos sobre crenças no ensino/aprendizagem de línguas. Foram apresentados, no referido evento, quatro trabalhos sobre crenças. Já no Congresso da ALAB de 2001, apresentaram-se três trabalhos, sendo que, pela primeira vez, esse importante tópico fez parte de uma conferência².

¹ Agradeço ao meu orientador, Professor Dr. José Carlos Poes de Almeida Filho, e às Professoras, Dr^{as} Maria Luísa Ortiz Alvarez e Maria de Lourdes da Rocha Sandei pelas valiosas contribuições ao texto produzido.

² A conferência "Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas estrangeiras" foi proferida pela Professora Dr^a Ana Maria Ferreira Barcelos, no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, em Belo Horizonte, MG, em 11/10/2001. A versão atualizada desta conferência foi publicada na Revista Linguagem & Ensino, vol. 7, n. 1, p. 123-156. 2004

Além disso, desde 1994, o número de dissertações de mestrado (Damião, 1994; Barcelos, 1995; Freitas, 1996; André, 1998; Félix, 1998; Malater, 1998; Reynaldi, 1998; Rolim, 1998; Carvalho, 2000; Silva, I., 2000; Silva, 2001; Marques, 2002; Mastrella, 2002; Nonemacher, 2002; Bandeira, 2003; Dias, 2003; Leite, 2003; Perina, 2003; Silva, 2003; Belam, 2004) e teses de doutorado (Gimenez, 1994; Telles, 1996; Barcelos, 2000; Silva, S., 2001; Conceição, 2004) têm crescido expressivamente, além de publicações de artigos sobre crenças de professores/aprendizes³ em periódicos muito conhecidos pelos linguistas aplicados brasileiros.

Em 1999, José Carlos Paes de Almeida Filho organiza um livro que contém um conjunto de artigos de importantes pesquisadores e estudiosos da Linguística Aplicada que investigaram, em suas respectivas pesquisas, as crenças do professor de LE em formação. Em 2003, as professoras e estudiosos da Linguística Aplicada, Paula Kalaja e Ana Maria Ferreira Barcelos (2003), organizaram um importante livro contendo artigos de renomados estudiosos da Linguística Aplicada que investigaram crenças de professores e aprendizes de línguas.

Isso mostra, mais uma vez, a importância desse conceito no contexto brasileiro e o crescente interesse

despertado por ele em muitos linguistas aplicados. É importante frisar que tal conceito tem despertado o interesse de destacados pesquisadores no exterior (Horwitz, 1987; Erikson, 1986; Wenden, 1986; Kern, 1995; Alonen, Dufva, Hosenfeld, Gies, Kalaja, Kramtsch, Saku e Woods apud Kalaja & Barcelos, 2003). Como ilustração, na conferência internacional de Linguística Aplicada (doravante LA) realizada em Tóquio/Japão em 1999, houve um simpósio sobre crenças na aprendizagem de línguas, e, mais tarde, no mesmo ano, foi publicado um volume do periódico System, dedicado aos estudos sobre crenças na aprendizagem de línguas (cf. Barcelos, 2001).

Neste artigo, proponho-me refletir o conceito de crenças sobre o ensino/aprendizagem de línguas no túnel do tempo da LA. Para atingir esse propósito, situarei o conceito na área do conhecimento que nos interessa, LA. Farei conexões entre os diferentes paradigmas nela presentes, principalmente na área de ensino/aprendizagem de línguas. Num primeiro momento, tratarei a mudança de foco nos paradigmas do ensino de línguas. A seguir, farei menção aos instrumentos já elaborados para se levantarem as crenças de professores e aprendizes. Conseqüentemente, apresentarei os marcos teóricos do contexto brasileiro. Por último,

apresentarei os modelos teóricos e diagramas explicativos do processo de ensino de línguas que, conforme asseverado por Barcelos (2004), fazem a trajetória deste importante tópico da LA ficar ainda mais completa.

1. O conceito crenças na Linguística Aplicada: um panorama histórico

"As pessoas internalizam inconscientemente as crenças sobre linguagem durante a vida toda e neste sentido, as crenças sobre o que é linguagem, linguagem adequada e o que é diante, varia de indivíduo para indivíduo e são profundamente mantidas" (Woods, 1996:186).

O interesse por crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas surgiu em meados dos anos 80, no exterior, e em meados dos anos 90, no Brasil. O primeiro estudioso a se interessar por crenças na aprendizagem de línguas foi Hosenfeld em 1978. O referido autor usou a expressão "mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos" (Barcelos, 2004:127), para se referir às crenças dos aprendizes, reconhecendo, assim, a importância de desvendarmos o imaginário⁴ do aprendiz, ou seja, "os seus anseios, preocupações,

necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem, e obviamente, suas crenças ou seu conhecimento sobre o processo de aprender línguas" (Barcelos 2004:127).

Com o advento da abordagem comunicativa, no final da década de 70, aumentou ainda mais o interesse em investigar a bagagem trazida pelo aprendiz para a sala de aula e para aprender línguas. De acordo com essa premissa, Nunan (1998) afirma que com o surgimento da abordagem comunicativa no ensino de línguas foi dado um ímpeto maior ao desenvolvimento do ensino de línguas centrado no aprendiz. Essa perspectiva tende, dessa forma, a considerar a aquisição de língua como um processo mais de adquirir habilidades do que um conjunto de conhecimentos. Isso se dá porque os teóricos e estudiosos da área de ensino/aprendizagem de LE reconhecem que ser simplesmente capaz de criar estruturas gramaticalmente corretas na língua-alvo não necessariamente capacita o aprendiz a usá-la para efetuar as várias tarefas do mundo real.

Segundo Barcelos (2004), o interesse por crenças na aprendizagem teve como mola propulsora a mudança de diferentes paradigmas dentro da LA.

⁴ O imaginário, segundo Almeida Filho (comunicação pessoal:2004) é "o conjunto de imagens que nos guiam para entender o processo de ensinar", no caso do professor, "e de aprender", no caso do aluno. "É o universo, a constelação de imagens que surgem, alguns formadas conforme o explicitado pela teoria e muitas conforme a intuição, a teoria informal e as teorias passadas". Neste imaginário, situou-se, conforme bem enfatizado por Cardoso (2002:20) "a raiz do implícito, lugar recôndito que guarda as crenças, as sensações, as intuições sobre o processo de aprender e de ensinar que nos orientam e nos levam a agir como aluno e como professor". O imaginário é, pois, constituído ao longo de nossa vida pessoal e profissional.

Antes, os estudos mantinham uma visão de ensino de línguas com o foco na língua(gem), ou seja, no produto; o professor era visto como o detentor do saber e os alunos eram vistos como meros "receptáculos". Mas, com o advento de novos paradigmas no ensino de línguas, as concepções de língua(gem), professor e alunos mudaram. Passou-se a priorizar mais o processo do que o produto. O professor tornou-se o facilitador do processo

comunicativo, uma vez que gerencia as atividades em sala e é encarregado de estabelecer situações promotoras de comunicação entre os alunos e ele próprio. O aluno, por sua vez, é o coadjuvante ativo, expressando opiniões, propondo idéias e negociando significados. Esta mudança dos focos de estudos da LA, mais precisamente na sub-área "ensino/aprendizagem de LE/L2", pode ser visualizado no quadro abaixo.

Quadro 1: Mudança do foco nos paradigmas de Ensino de Línguas⁵

	Abordagem Gramatical	Abordagem Comunicativa
Concepção de Língua(gem)	A língua estrangeira é desvendada por meio de estudos da estrutura gramatical da língua, de leitura e tradução de textos literários e de memorização de vocabulário.	A função principal da língua é a interação e a comunicação
Professor	O professor é visto como o detentor do saber	O professor é o facilitador do processo comunicativo.
Aprendiz	O aluno tem uma atitude passiva. São vistos como mero receptáculo de informações.	O aluno é um participante ativo, pois expressa suas opiniões, propõe idéias e negocia significados.
Foco	Produto	Processo

Convém ressaltar que esta mudança paradigmática realça ainda mais o papel desempenhado pelo aluno no processo de ensino/aprendizagem de uma LE. De acordo com Larsen-Freeman (1998:207), "nós passamos a perceber o aprendiz como pessoas completas com

dimensões cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas". Essas mudanças no paradigma de ensino de línguas previamente listadas e discutidas, especialmente no que concerne ao aprendiz de línguas,

⁵ Esta tabela é uma versão modificada de Maia et al., (2002).

Quadro 2: Evolução de conceito de aprendiz (Larsen-Freeman, 1998)⁶

Tipo de Aprendiz	Movimento no ensino de línguas
Aprendiz Mímico (anos 50)	Os aprendizes imitavam o comportamento linguístico do professor em um processo de formação de hábito.
Aprendiz Cognitivo (anos 60):	A faculdade mental dos aprendizes não era mais ignorada e eles deveriam descobrir os regras da língua.
Aprendiz Afetivo e Social (anos 70):	O trabalho de Gardner & Lambert (1972) a respeito de atitudes e motivação contribuiu para essa visão
Aprendiz Estratégico (anos 80):	Reconhece que o aprendiz tem diferentes estilos de aprendizagem e estratégias, e que ele se engaja na aprendizagem autônoma.
Aprendiz Político (anos 90):	O aprendiz passa a ser visto como possuidor de uma dimensão política. A linguagem passa a ser vista como possuidora de uma dimensão política e é concebida como instrumento de poder. Também percebe a influência da pedagogia crítica de Paulo Freire em teorias de ensino de línguas.

trouxeram, por sua vez, diferentes visões dos mesmos. Cada movimento no ensino de línguas corresponde, portanto, a uma visão específica do aprendiz. Larsen-Freeman (1998) listou cinco visões apresentadas no quadro 2.

Em 1980, os linguistas aplicados estadunidenses, Breen & Candlin (1980), já destacavam, como enfatizado por Barcelos (2004: 127) "a importância da visão do aluno sobre a

natureza da linguagem, aprendizagem de LE e a relação desses fatores com sua experiência de educação e com a forma de sua reação a essas experiências".

Em 1985, o termo "crengas sobre aprendizagem de línguas" aparece, pela primeira vez na LA, num instrumento elaborado para se levantarem as crengas de aprendizes de línguas de maneira sistemática (BALL)⁷.

⁶ Vale ressaltar que estas cinco visões ou cinco tipos de aprendizes estão presentes em Barcelos (2004:126-127), que por sua vez, extraiu estas informações de Larsen-Freeman (1998:209).

⁷ A sigla BALL significa "Beliefs about Language Learning Inventory" (Inventário de crengas sobre a aprendizagem de línguas).

Esse inventário foi desenvolvido por Horwitz (1987) e tinha como propósito "avaliar as opiniões de estudantes em vários tópicos e contravérsias relacionados ao aprendizado de línguas" (Horwitz, 1987:121).

Como qualquer instrumento de coleta de registros, o inventário BALL (veja o anexo 1) tem vantagens e desvantagens. Primeiramente, discutirei as vantagens desse procedimento e, num segundo momento, apresentarei as desvantagens e as críticas recebidas de diversos pesquisadores. O BALL apresenta inúmeras vantagens, pois não é tão ameaçador quanto às observações; além disso, é muito útil para pesquisadores com recursos limitados e pouco tempo; é fácil de tabular e particularmente adequado para um grande número de participantes (cf Gimenez, 1994). Além disso, fornece acesso a diversos contextos sócio-culturais e permite coletarem-se os registros em épocas diferentes. Entretanto, questionários como este apresentam algumas desvantagens.

Em primeiro lugar, os questionários tomam difícil garantir uma interpretação consistente pelos participantes, por causa de sua generalidade (cf. Gimenez, 1994). Em segundo lugar, os questionários restringem a escolha dos participantes quando estruturam respostas de acordo com um conjunto de afirmações preestabelecidas. Ao não permitir que os alunos usem suas próprias palavras e metáforas, os questionários tomam difícil investigar as crenças nos termos dos próprios alunos e professores. Em terceiro lugar, os participantes tendem a responder o que a vanguarda acha mais adequado.

Além disso, este questionário tem como objetivo principal investigar as crenças de aprendizes, mas o faz sob a ótica do professor.

Pelas razões explicitadas anteriormente, este instrumento de pesquisa recebeu diversas críticas (Wenden, 1987; Pajares, 1992; Christison & Krahnke apud Kern, 1995; Kuntz, 1996; Barcelos, 2000). A primeira foi feita por Wenden (1987), ao afirmar que as diferenças encontradas "apontam para a necessidade de se desenvolver um questionário mais abrangente e representativo do conjunto de crenças" (Wenden, 1987:113).

Pajares (1992) afirma que os inventários tradicionais de crenças oferecem informações limitadas, além de propiciarem certo distanciamento entre crenças e o contexto. Christison & Krahnke (apud Kern, 1995) apontam problemas metodológicos de objetividade e amostragem em questionários dessa natureza. Segundo esses autores, entrevistas semi-estruturadas com um conjunto de tópicos estruturados, produzem resultados mais válidos, especialmente quando se leva em conta a percepção de linguagem de alunos de culturas diferentes.

Kuntz (1996) foi outra estudiosa que fez severas críticas a esse instrumento alegando que o BALL: a.) levanta dúvidas quanto à validade, uma vez que a ordem das perguntas pode influenciar intensamente as respostas do sujeitos-participantes; b.) foi subdividido em cinco categorias (Aptidão para Aprendizagem de LE; Dificuldade no Aprendizado de Línguas; Natureza do Aprendizado de Línguas; Estratégias de

Aprendizagem de Comunicação e Motivação) que, embora não tenham sido discutidas com a autora do instrumento, podem trazer uma série de problemas na hora de o pesquisador discutir os dados obtidos; c.) representa uma estrutura de crenças que os professores julgam estar nos alunos, e não o que uma amostra de alunos revelou ter.

Devido a estas limitações, estudos recentes como Félix (1998), Sakui & Gales (1999), Carvalho (2000) e Silva (2001) utilizaram a entrevista semi-estruturada e observação direta em sala de aula para validarem os dados obtidos pelo questionário BALL (Félix, 1998; Carvalho, 2000). Barcelos (2000) também criticou esse instrumento que, segundo ela, não considera o contexto na análise das crenças. Para a referida autora, o uso de questionários não permite a professores/aprendizes expressarem suas crenças. Além disso, segundo essa autora, como as afirmações são pré-determinadas, existe a possibilidade de os informantes interpretarem os itens desse questionário de maneira diferente do pesquisador.

Dois outros instrumentos foram utilizados em pesquisas que têm como foco explicitar as crenças de professores e aprendizes: o CRESAL (Crenças sobre Aprendizagem de Línguas) que é uma versão adaptada do BALL (Beliefs about Language Learning Inventory) e o QUALE (Questionário para Levantamento de Atitudes para com uma Língua Estrangeira) que é uma versão adaptada do FLAS (Foreign Language Aptitude Survey). Horwitz (1985) desenvolveu o primeiro e adaptou o segundo.

O primeiro tem por objetivo avaliar a opinião dos professores e aprendizes

sobre aspectos e contravérsias a respeito da aprendizagem de línguas. Este questionário não visa classificar as respostas como corretas/incorretas ou certas/erradas, antes busca levantar crenças específicas e discutir o seu impacto nas expectativas e estratégias de professores e alunos.

Vários pesquisadores (Horwitz, 1985; Kern, 1995; Félix, 1998) têm usado o questionário CRESAL em seus trabalhos de pesquisa. Kern (1995) justifica o uso desse questionário, ao afirmar que a comparação de crenças de professores e aprendizes de seu estudo não apresentaria uma sistematicidade necessária sem uma lista comum de itens a serem respondidos. Barcelos (1995:56) ressalta que esse tipo de questionário é válido, desde que os professores queiram investigar os mesmos aspectos que o inventário aborda. Mesmo assim, pondera a autora, "qualquer metodologia exige cautela ao ser transportada para outras situações com características, às vezes, muito diferentes daquelas relatadas pela autora".

O segundo instrumento, QUALE, tem por objetivo auxiliar o professor a explorar suas atitudes e conceitos/hipóteses sobre ensino/aprendizagem de LE. Segundo Horwitz (1985), este questionário abarca uma ampla variedade de itens relacionados ao ensino de línguas, que vão desde a melhor maneira de se ensinar gramática até a importância de se ensinarem elementos da cultura do país ou países onde a LE é falada. Basicamente, este instrumento contempla duas áreas: a) crenças a respeito de motivação de alunos; b) estratégias instrucionais de comunicação e de aprendizagem.

Estes instrumentos, embora sejam muito utilizados em pesquisas que visem eliciar as crenças de professores e aprendizes de línguas, também recebem críticas de alguns pesquisadores, conforme já salientado e discutido nos parágrafos anteriores. Concorde em parte com elas. Se considerarmos o uso isolado e exclusivo desse tipo de instrumento para a coleta dos registros, acredito que ele possa apresentar resultados limitados. Porém, caracterizo-o como válido, ao passo que, se utilizar outros instrumentos (entrevistas semiestruturadas, observação em sala de aula, anotações de campo do pesquisador, etc.) garantirá que a posterior análise dos dados possa assegurar maior confiabilidade e validade nos dados obtidos.

Quadro 3: Marcos Teóricos

Leffa (1991)	Almeida Filho (1993)	Barcelos (1995)
Leffa (1991) investigou as concepções de alunos da 5ª série e mostra que, mesmo antes de iniciar o estudo de uma LE, eles já trazem concepções sobre linguagem e aprendizagem de línguas. Isso nos leva a acreditar que devem existir outros fatores, além da experiência educacional, que influenciam os tipos de crenças e concepções dos alunos sobre a aprendizagem de línguas.	Além desse aspecto tão relevante, a elaboração de instrumentos para se levantarem, de maneira sistemática, as crenças de professores e aprendizes de línguas (BALL, CRESAL e QUALE), o conceito crenças ganhou ainda mais proeminência, segundo Barcelos (2004:127) "com o movimento de autonomia na aprendizagem e de estratégias de aprendiz", iniciada por Wenden (1986, 1987), no final da década de 80. (releia esse parágrafo). No Brasil, conforme asseverado por Barcelos (2004:128), "foi somente na década de 90 que o conceito crenças sobre aprendizagem de línguas ganhou força, com os seguintes marcos teóricos", visualizados no quadro abaixo:	classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita". Barcelos (1995), utilizou o conceito cultura de aprender (Almeida Filho, 1993) para investigar as crenças de alunos formandos em Letras, e possibilitou uma expansão do termo previamente definido por Almeida Filho (1993). Para a referida autora, a cultura de aprender línguas envolve o "conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes, constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e

ideais sobre como aprender línguas" (Barcelos, 1995:40). Esse conhecimento, compatível com a idade e o nível sócio-econômico do aprendiz é baseado: a) na experiência educacional anterior; b) em leituras prévias; c.) no contato com pessoas influentes. Ele envolve, também, passagens usuais de os aprendizes as maneiras usuais de os aprendizes estudarem e se preparam para o uso da língua-alvo. (cf. Almeida Filho, 1993).

As crenças, segundo Barcelos (1995), emergem da cultura de aprender dos alunos. Kallaja (1995) e Cotterill (1999) afirmam que crenças errôneas advindas da cultura de aprender dos aprendizes podem prejudicar a aprendizagem de línguas, pois os alunos têm uma filosofia de aprender composta de crenças, atitudes, memórias, imagens, percepções, visões, intuições, dentre outros, que acabam influenciando as maneiras de se aprender essa língua.

Concordo com esses autores e acredito que essas crenças errôneas, ou pouco fundamentadas, podem levar o aprendiz de língua a optar por recursos e formas não - apropriadas e culminar por consequente, no insucesso e na insatisfação. Parngi (1978) comprova, no seu estudo, como determinadas crenças – tal como a de que aprendizagem deva ser um processo rápido sem demanda de maior esforço – podem levar o aprendiz a escolher formas muito superficiais de contato com o novo conhecimento, produzindo uma interação pouco significativa cujo resultado é o não-desenvolvimento a não-apreensão da competência na nova língua

Além disso, Barcelos (2004) argumenta que, a trajetória deste importante tópico na LA, "crenças no

ensino/aprendizagem de línguas", fica ainda mais completa, "quando esse conceito começa a fazer parte de modelos teóricos, de diagramas explicativos do processo ensino/aprendizagem de línguas" (Barcelos, 2004:128). No Brasil, Almeida Filho (1993) coloca as crenças ou cultura/ abordagem de aprender como uma das forças operantes do seu "Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas", "capaz de influenciar", conforme reconhece Barcelos (2004:128), "todo o processo de aprendizagem de LE". No exterior, Ellis (1994) coloca as crenças sobre aprendizagem como uma das diferenças individuais capazes de influenciar o complexo processo de aprender uma LE.

O modelo de "Operação Global de Ensino de Línguas" proposto por Almeida Filho (1993) leva em consideração todo o sistema de ensino a partir de uma dada abordagem de ensinar em uma ordem hierárquica. Para esse autor (1993:17), abordagem equívale "a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo". Como ele bem enfatiza, a abordagem se constitui de idéias abstratas e se mobiliza para explicar o conjunto de elementos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma LE. Ela é materializada em quatro dimensões fundamentais essencialmente ligadas ao processo de ensinar línguas. São elas:

- (1) O planejamento das unidades de um curso;
- (2) A produção de materiais didáticos ou a seleção dos mesmos;

(3) As experiências na, com e sobre o língua-alvo, realizadas com os alunos tanto dentro quanto fora da sala de aula;

(4) A avaliação de rendimento dos alunos (como também a própria auto-avaliação do professor e avaliação dos alunos e/ou externa do trabalho do professor).

Essas fases que a abordagem norteia a quem de acordo com as concepções de: a) língua, linguagem e LE; b) ensinar e aprender língua que cada professor tem. Mas o que nos chama muito a atenção é a importância atribuída às crenças ou cultura/abordagem de aprender no modelo proposto por Almeida Filho (1993). Para o referido autor as crenças ou cultura/abordagem de aprender é umas das forças operantes no "Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas", capaz de influenciar positiva ou negativamente todo o processo de ensino/aprendizagem de uma LE.

Ellis (1994), no seu diagrama explicativo do processo ensino/aprendizagem de línguas, coloca as crenças sobre ensino/aprendizagem como uma das diferenças individuais que podem influenciar todo o processo de aprendizagem (cf. Barcelos, 2004).

2. Considerações Finais

Conforme discutido neste artigo, o interesse pelo tópico "crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas" na LA surgiu em meados da década de 80 (cf. Barcelos, 2001). Se comparado com que ocorrem em outras áreas do conhecimento, como por exemplo, na Educação, Filosofia, Psicologia Cognitiva, Psicologia Educacional, Sociologia ou a Antropologia, percebe-

se que esse interesse é mais recente, embora venha crescendo e se fortalecendo nos últimos anos na LA.

Vários fatores, ao meu ver, contribuíram para isto. Primeiro, o grande número de pesquisas que já foram realizadas no contexto brasileiro (Gimenez, 1994; Barcelos, 1995; Félix, 1998; Silva, 2000; Silva, S., 2001; Silva, I., 2001; Bandeira, 2003, dentre outros) e no exterior (Horwitz, 1985; Wenden, 1986; Kern, 1995; Peacock, 2001; dentre outros). Segundo, o grande número de dissertações (Damiano, 1994; Barcelos, 1995; Feitas, 1996; André, 1998; Félix, 1998; Malder, 1998; Reynaldi, 1998; Rolim, 1998; Carvalho, 2000; Silva, I., 2000; Silva, 2001; Marques, 2002; Mastrella, 2002; Nonemacher, 2002; Bandeira, 2003; Dias, 2003; Leite, 2003; Perina, 2003; Silva, 2003; Beiam, 2004) e teses (Gimenez, 1994; Telles, 1996; Barcelos, 2000; Silva, S., 2001; Conceição, 2004) defendidas recentemente no programas de pós-graduação stricto sensu, além de diversos periódicos da área de Linguística Aplicada publicarem muitos artigos sobre crenças de professores/aprendizes de línguas.

Outro fator é a mudança de foco nos paradigmas do ensino de línguas. Quarto: os instrumentos que já foram elaborados para se levantarem as crenças de professores e aprendizes (BALLI, QUALE e CRESAL). E quinto e último, a inserção do tópico "crenças" nos modelos teóricos (Almeida Filho, 1993) e diagramas explicativos (Ellis, 1994). Todos esses fatores contribuíram para a consolidação deste importante tópico na agenda viva contemporânea da LA.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, Pontes, 1999.
- ANDRÉ, M. C. S. *Crenças Educacionais de futuros professores de LE em fase de conclusão do curso de formação*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pelotas, UCPel, Pelotas-RS, Pelotas, 1998.
- BANDEIRA, G. M. *Por que ensino como ensino? A manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE (Inglês)*. 141f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2003.
- BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (Inglês) de alunos de Letras*. 188f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.
- BARCELOS, A. M. F. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach*. Tese (Doutorado) – The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.
- BARCELOS, A. M. F. *Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte*. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- BARCELOS, A. M. F. *Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas*. In: *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- BELAM, P. V. *A interação entre as culturas de avaliar de uma professora de língua estrangeira (Inglês) e de seus alunos do curso de Letras no contexto de uma universidade particular*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2004.
- BREEN M. P.; CANDLIN, C. *The essentials of a communicative curriculum in language teaching*. In: *Applied Linguistics*, v. 1, n. 2, p. 89-112, 1980.
- CARDOSO, R. C. T. *O imaginário do comunicativismo entre professores de língua estrangeira / Inglês (e sua confrontação com teoria externa)*. 250f. Tese (Doutorado em Letras – Filologia e Linguística Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2002.
- CARVALHO, V. C. P. S. *A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de Letras: crenças e mitos*. 102 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras,

- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
- CONCEIÇÃO, M. P. *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
- COTTERAL, S. Key variables in language learning: what do learners believe about them? In: *System*, vol. 27, p. 493-513. 1999.
- DAMIÃO, S. M. *Crenças de professores de inglês em escolas comparativas: um estudo em Lingüística Aplicada* – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1994.
- DIAS, E. *Falar ou não falar?: Eis a questão*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2003.
- ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. London: Oxford University Press, 1994.
- FÉLIX, A. *Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- FREITAS, M. A. *Uma análise de primeiras análises de abordagem de ensino do professor de língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1996.
- GARBUJO, L. M. *Revelação e origem de crenças da teoria informal implícita de professores de inglês*. Dissertação apresentada para qualificação (em andamento).
- GIMENEZ, T. *Learners becoming teacher: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil*. 340f. Tese (Doutorado) – Lancaster University, Lancaster, 1994.
- HORWITZ, E. Using students' beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. In: *Foreign Language Annals*, v. 18, n. 4, pp. 333-340, 1985.
- HORWITZ, E. Surveying students' beliefs about language learning. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Eds.) *Learner strategies in language learning*. Cambridge: Prentice Hall, p. 119-129. 1987.
- HOSENFELD, C. Students' mini-theories of second language learning. In: *Association Bulletin*, v. 29, n. 2, 1978.
- KALAJA, P. Students beliefs (or metacognitive knowledge) about language SLA reconsidered. In: *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 5, n. 2, pp. 191-204. 1995.
- KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. *Beliefs about SLA: New research approaches*. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, 2003.
- KERN, R. G. Students' and teachers' beliefs about language learning. In: *Foreign Language Annals*, v. 28, n. 1, p. 71-92, 1995.
- KUNTZ, P. *Beliefs about language learning: The Horwitz Model*. [ERIC Document Reproduction Service Nº ED397649], 1996.
- LARSEN-FREEMAN, D. Expanding the roles of learners and teachers in learner-centered instruction. In: RENANDYA, W. A.; JACOBS, G. M. (orgs.), *Learners and language learning* Singapore: Seameo Regional Language Centre, p. 207-226, 1998.
- LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 17, p. 57-65, jan./jun., 1991.
- LEITE, E. F. O. *Crenças: um portal para o entendimento da prática de uma professora de inglês como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Estudos da Linguagem, PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2003.
- MAIA, A. M. B.; RABELLO, E. C. C.; CERVO, I. Z.; SANTOS, L. M. M.; PANS, M. I. B. M.; *Análise comparativa/contrastiva das abordagens gramatical e comunicativa*. In: *Revista Desempenho*, v. 1, n. 1, p. 31-46, 2002.
- MALÁTER, L. S. O. *Teacher's beliefs on foreign language teaching and learning: a classroom study*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, UFSC, Rio Grande, 1998.
- MARQUES, E. A. *As crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (Espanhol) em curso de licenciatura*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2001.
- MASTRELLA, M. R. *A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.
- NONEMACHER, T. M. *Crenças e práticas de professores em formação em ensino de espanhol como língua estrangeira em ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Pedagogia, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2002.
- NUNAN, D. *The learner-centered curriculum – a study in second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- PAJARES, F. M. *Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a*

- messy construct. In: *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992
- PARIGI, J. P. Language learning: something is funny about it. In: *English teaching forum*, v. 16, n. 1, p. 38-45, 1978.
- PEACOCK, M. Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: a longitudinal study. In: *System*, vol. 29, p. 177-195, 2001.
- PERINA, A. A. *As crenças dos professores em relação ao computador: coletando subsídios*. (Mestrado em Língua Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- REYNALDI, M. A. *A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Língua Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, Campinas, 1998.
- ROLLM, A. C. O. *A cultura de avaliar de professores de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública*. Dissertação (Mestrado em Língua Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1998.
- SAKUI, K. e GALE, S. J. Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. In: *System*, vol. 27, p. 473-492, 1999.
- SILVA, I. M. *Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Língua Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2000.
- SILVA, S. R. E. *Manifestações de controle do professor de Inglês como Língua Estrangeira: Um Estudo de caso*. Tese (Doutorado em Língua Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2001.
- SILVA, L. O. *Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo*. Dissertação (Mestrado em Língua Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2001.
- SILVA, N. P. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) dos alunos de uma escola da Secretaria de Estado de Educação do DF*. Dissertação (Mestrado em Língua Aplicada) – Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2003.
- TELLES, J. A. *Being a Language Teacher: Stories of Critical Reflexion on Language and Pedagogy*. Tese (Doutorado) – University of Toronto, 1996.
- WENDEN, A. *Helping language learners think about learning*. In: *ELT Journal*, v. 40, n. 1, p. 3-12, 1986.

- WENDEN, A. *How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners*. In: WENDEN, A., RUBIN, J. (Ed). *Learner strategies in language learning*. Cambridge. Prentice Hall, p. 103-117, 1987.
- WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ANEXO 1 -- BALTII

What do you believe about language learning?

Below are some beliefs people have about language learning. Read each belief and circle the number that shows your opinion.

1 =strongly agree	2=agree	3=neither agree or disagree	4=disagree	5=strongly disagree
Foreign Language Ability				
It is easier for children than adults to learn a foreign language.	1	2	3	4 5
Some people have a special ability for learning foreign languages.	1	2	3	4 5
People from my country are good and learning foreign languages.	1	2	3	4 5
If you already know one foreign language, it's easier to learn another one.	1	2	3	4 5
I have a special ability for learning foreign languages.	1	2	3	4 5
Everyone can learn to speak a foreign language.	1	2	3	4 5
The Difficulty of Language Learning				
Some languages are easier to learn than others.	1	2	3	4 5
Circle the number showing your opinion. English is a (1=very difficult, 2=difficult, 3=medium difficult, 4=easy, 5=very easy) language to learn.	1	2	3	4 5
I believe that I will learn to speak English very well.	1	2	3	4 5
Studying one hour per day, how long does it take to learn a language?				
1=less than a year, 2=1-2 years, 3=3-5 years, 4=5-10 years, 5=you can't learn a language in 1 hour a day.	1	2	3	4 5
It is easier to read and write English than to speak and understand it.	1	2	3	4 5
The Nature of Language Learning				
It is best to learn English in an English-speaking country.	1	2	3	4 5
The most important part of learning a foreign language is vocabulary words.	1	2	3	4 5
Learning a foreign language is different than learning other subjects.	1	2	3	4 5
The most important part of learning English is translating from my language.	1	2	3	4 5
Learning and Communication Strategies				
It is important to speak English with excellent pronunciation.	1	2	3	4 5
You shouldn't say anything in English until you can say it correctly.	1	2	3	4 5
Enjoy practicing English with the English speakers I meet.	1	2	3	4 5
It's okay to guess if you don't know a word in English.	1	2	3	4 5
It's important to repeat and practice a lot.	1	2	3	4 5
It's important to understand every word you hear or read.	1	2	3	4 5
I feel timid speaking English with other people.	1	2	3	4 5
Motivation				
People in my country feel that it is important to speak English.	1	2	3	4 5
If I learn English very well, I will have better opportunities for a good job.	1	2	3	4 5
I want to learn to speak English well.	1	2	3	4 5
I would like to have English speaking friends and acquaintances.	1	2	3	4 5
It is always a boring process to learn a foreign language.	1	2	3	4 5