

Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas¹

Ana Maria Ferreira Barcelos
Universidade Federal de Viçosa

RESUMO: O objetivo deste artigo é tecer considerações e reflexões a respeito da mudança de crenças de alunos e de professores sobre ensino e aprendizagem de línguas em Linguística Aplicada. Para isso, primeiro discorro brevemente sobre o conceito de crenças sobre aprendizagem e ensino de línguas e as tendências mais recentes na sua pesquisa. Em seguida, discuto o conceito de mudança e os fatores relacionados a esse conceito, tais como contexto e ação. Em terceiro lugar, focalizo mais especificamente a mudança de crenças, respondendo às seguintes perguntas: (a) o que é mudança?; (b) é possível mudar as crenças?; (c) como? e (d) quais fatores favorecem ou dificultam a mudança de crenças? Concluo com implicações para ensino e aprendizagem e para a pesquisa sobre (mudança das) crenças de ensino e aprendizagem de línguas.

PALAVRAS-CHAVE: crenças; mudança; formação de professores

ABSTRACT: The purpose of this paper is to reflect on changes of beliefs about language teaching and learning on the part of both teachers and students based on recent research in the field of Applied Linguistics. In the first part of the article, I discuss briefly the concept of belief with respect to language learning and teaching and point to recent trends in the specialized literature. In the second section, I examine the notion of change as well as factors related to it, particularly context and action. In the third, I focus specifically on belief change and examine the following questions: (a) What is change?; (b) Is it possible to change beliefs?; (c) If change is possible, how can beliefs be changed?; and (d) What are the factors that favor or hinder changes in beliefs? Finally, I conclude, on one hand, with implications for teaching and learning foreign languages and for research; on the other, with regard to the analysis and change of teacher and learner beliefs.

KEY-WORDS: beliefs; change; teacher education.

¹ Este artigo é uma versão modificada e atualizada da palestra de mesmo título, proferida na IX Semana de Letras: "As Letras e seu ensino", em 21/09/2006, na Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, MG. Agradeço a Tatiana Diello Borges, e a Rosane Rocha Pessoa pelos comentários e pela leitura criteriosa deste trabalho, e aos pareceristas desta revista pelas sugestões. Assumo, todavia, toda a responsabilidade pelas considerações feitas.

The universe is change; our life is what our thoughts make it.

Marcus Aurelius Antoninus, *Meditations Roman Emperor*, A.D. 161-180 (121 A.D. - 180 A.D.)

Change your thoughts and you change your world.

Norman Vincent Peale, *U.S. clergyman* (1898-1993)

Introdução

Em sua excelente resenha sobre cognição de professores em ensino de línguas, Borg (2003) sugere que a “compreensão das mudanças nas crenças e práticas dos professores através dos tempos” (p. 104) seja objeto de pesquisas futuras. Este trabalho é uma tentativa nessa direção, já que existem poucos estudos que tratam da mudança de crenças, embora implicitamente os estudos sobre crenças de professores acabem resvalando nesse aspecto. Alguns trabalhos no Brasil lidam diretamente com mudança de crenças de professores (BLATYTA, 1999; ARAÚJO, 2004; KUDIESS, 2005; PESSOA; SEBBA, 2006) e outros com mudança de crenças de alunos (PITELI, 2006). Esses estudos são importantes, pois contribuem para o conhecimento das condições e dos fatores que influenciam a mudança de crenças. Entretanto, ainda são poucos os estudos em Lingüística Aplicada no Brasil que discutem teoricamente o conceito de mudança relacionado às crenças. A importância de se saber sobre mudança está relacionada ao próprio contexto educacional. Afinal de contas, educar é provocar mudanças ou criar condições para que elas aconteçam, sempre partindo de um lugar que, no caso, são nossas crenças a respeito do mundo que nos cerca.

Este trabalho tem por objetivo fazer uma reflexão a respeito da mudança das crenças – dos fatores e condições favoráveis ou inibidores de mudança e o que podemos fazer para encorajar a mudança nas crenças dos professores e alunos, caso elas sejam desejáveis. Para isso, primeiro discorro, de forma breve, sobre o conceito de crenças, suas características e estrutura. Em seguida, reflito sobre o conceito de mudança, dificuldades e possíveis condições para que ela ocorra. Finalizo com implicações para o ensino e aprendizagem de línguas e para a pesquisa sobre (mudança de) crenças.

Crenças sobre aprendizagem de línguas

Contrário ao antigo provérbio “ver para crer”, é mais provável que seja “crer é ver”. Quando as pessoas acreditam que algo é verdadeiro, elas percebem informações que reforçam aquela crença. As crenças alteram as expectativas. As pessoas acreditam o que esperam perceber. (YERO, 2002)²

A pesquisa a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas em Lingüística Aplicada (LA) teve início em meados dos anos 80 no exterior e em meados dos anos 90 no Brasil (BARCELOS, 2004), com as defesas das primeiras dissertações sobre crenças em programas de pós-graduação em LA (PUC-SP e UNICAMP).³ Desde então, existem, até o momento, mais de 50 dissertações e teses sobre esse tópico no Brasil. A pesquisa a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas no Brasil pode ser dividida em três períodos: um período inicial que vai de 1990-1995, um de desenvolvimento e consolidação que vai de 1996 a 2001, e o período de expansão que se inicia em 2002 e vai até o presente.⁴

Mas o que são crenças e por que é importante falar sobre elas? A importância das crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas (Cf. BARCELOS, 2004) está relacionada: (a) à compreensão das ações ou do comportamento dos aprendizes de línguas, seja em termos de se entender quais estratégias utilizam (HORWITZ, 1987; OXFORD, 1990; WENDEN, 1987), ou como algumas crenças podem contribuir (ou não) para a ansiedade

² Tradução minha do original em inglês: “Contrary to the old saying ‘*seeing is believing*,’ it is more likely that ‘*believing is seeing*.’ When people *believe* something is true, they *perceive* information supporting that belief. Beliefs alter expectations. People perceive what they expect to perceive” (YERO, 2002).

³ Em meu artigo de 2004, quando situo o início da pesquisa de crenças em meados dos anos 80, estou me referindo à pesquisa a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas dentro da Lingüística Aplicada. Obviamente que a pesquisa sobre crenças de professores teve seu início bem antes, em meados dos anos 70, no exterior (FREEMAN, 1996, p. 351). Para artigos de revisão a respeito do que se denomina pesquisa sobre *cognição de professores*, *pensamento do professor* ou *conhecimento do professor*, veja Clark e Peterson (1986), Shavelson e Stern (1981), e Shulman (1986), na área de educação em geral. Para cognição de professores de línguas, veja Borg (2003) e Gimenez (1994).

⁴ Veja Barcelos (no prelo) para mais informações a respeito desses períodos.

de muitos alunos ao aprender uma língua estrangeira (HORWITZ, 1990); (b) à utilização de diferentes abordagens pelo professor, como a aprendizagem autônoma (COTTERALL, 1995; WENDEN, 1991), ou à implementação de diferentes métodos; (c) a compreensão da relação das crenças de professores e alunos que pode prevenir um possível conflito entre eles (BARCELOS, 2000; BARCELOS, 2003; KERN, 1995; HORWITZ, 1987, 1990; OXFORD, 1990; KUMARAVADIVELU, 1991; GRADEN, 1996), atentando-se para uma maior convergência entre as intenções dos professores e as interpretações dos alunos; e (e) formação de professores: a compreensão das crenças dos professores ajuda a entender não somente suas escolhas e decisões, mas também a divergência entre a teoria e a prática, e entre as crenças de formadores de professores e de professores.

Dada a sua importância, é necessário conhecer algumas das crenças mais comuns de alunos e professores. Quais seriam alguns exemplos de crenças recorrentes no contexto brasileiro? Cito aqui apenas algumas crenças mais comuns que se repetem em vários estudos:

- Crenças de estudantes de Letras (CARVALHO, 2000; SILVA, L. 2001; BARCELOS, 1995; SILVA, K., 2005):
 - o É preciso ir para o exterior para se aprender inglês.
 - o Não se aprende inglês no curso de Letras ou na escola pública, mas nos cursinhos.
 - o É preciso falar como um falante nativo ao se aprender uma língua estrangeira.
- Crenças de professores em serviço (REYNALDI, 1998; MIRANDA, 2005; COELHO, 2005):
 - o Não é possível aprender inglês em escolas públicas.
 - o Os alunos são desinteressados e fracos e por isso só devo ensinar coisas fáceis e básicas.

Essas são algumas crenças sobre ensino de língua inglesa, mas é óbvio que temos crenças sobre outras línguas, embora esses estudos, infelizmente, ainda sejam minoria (Cf. SAQUETTI, 1997, sobre francês; MARQUES, 2001, sobre espanhol). Existem também estudos sobre a linguagem em si, o que, em lingüística antropológica,⁵ Kroskrity (2004) denominou de ideologias

⁵ É preciso lembrar também o trabalho de Preston (1991) com “lingüística folclórica” (*folklinguistics*).

de linguagem ou ideologias lingüísticas, definidas por esse autor como “crenças, ou sentimentos, sobre línguas [ou linguagens] como usadas no seu mundo social” (p. 498).⁶ O autor cita como exemplos de ideologias de linguagem a crença, nos Estados Unidos, sobre a superioridade/inferioridade do inglês falado por alguns negros (*ebonics*), bem como as crenças sobre o movimento de “somente Inglês”. Um aspecto digno de menção que Kroskrity nos lembra é que muitas mudanças nas línguas surgiram de ideologias de linguagem de falantes, como, por exemplo, a rejeição do “ele” genérico nos EUA e a eliminação de *thou* no inglês e substituição por *you* (talvez de maneira semelhante ao que aconteceu com “vosmecê” no Brasil). Kroskrity esclarece que as crenças de leigos podem influenciar as mudanças nas teorias científicas e não somente o contrário. No Brasil podemos citar toda a polêmica dos estrangeirismos como um exemplo de ideologias de linguagem ou crenças sobre linguagem.

Na Lingüística, no Brasil, o interesse pelo conceito de crenças também está crescendo, como atestam três trabalhos atuais. Bagno (2002), por exemplo, cita várias crenças ou preconceitos lingüísticos a respeito do português, como “brasileiro não sabe português”, “só em Portugal se fala bem português”, “português é muito difícil”, dentre outros. Fiorin (2004) cita os termos *crendices*, *visões cotidianas sobre linguagem*, *lingüística do senso comum* (p. 108), *lingüística espontânea*, *atitudes* (p. 109), *metalinguagem cotidiana*, *concepções ingênuas* (p. 110) para se referir às opiniões de leigos (não-lingüistas) sobre linguagem. Por fim, Rajagopalan (2006) afirma a importância da “metacognição” (p. 161) como bons ventos que sopram na Lingüística.

O conceito de crenças é tão antigo quanto nossa existência, pois desde que o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo. É um conceito complexo para o qual existem várias definições e diferentes termos, não só dentro da Lingüística Aplicada (BARCELOS, 2004). Neste artigo, adoto a seguinte definição:

[Crenças são] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p.18).

⁶ Tradução minha para: “beliefs, or feelings, about languages as used in their social worlds” (p. 498).

Essa definição ressalta uma maneira mais recente de se conceituar e definir crenças, tendo por base o trabalho de vários pesquisadores (Cf. KALAJA, 1995; KALAJA; BARCELOS, 2003; BARCELOS, 2000; 2001, 2004, 2006; RICHARDSON, 1996; BORG, 2003). A visão atual das crenças as caracteriza como (baseado em BARCELOS, 2006, p. 19-20):

- *Dinâmicas*: ao contrário do que se pensava – que as crenças eram estáticas – a visão sociocultural das crenças (DUFVA, 2003) as mostra como mudando através do tempo ou até mesmo dentro de uma mesma situação. Isso não significa, entretanto, segundo Dufva, que as crenças são geradas imediatamente. Elas são sempre ancoradas em algo – “incidentes do passado, pessoas que foram significativas, assuntos que lemos ou ouvimos na mídia ou opiniões de nossos professores na escola” (p. 143). Apesar de serem dinâmicas, pelo seu caráter paradoxal, as crenças, ao mesmo tempo, podem se constituir em obstáculos para mudança, como será discutido mais adiante.
- *Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente*: Dewey (1933) já assinalava para esse caráter social e contextual das crenças através do conceito de experiência e seus princípios de continuidade e interação. A visão inicial prevalente no ensino de línguas característica da abordagem normativa e de um primeiro momento de investigação (Cf. BARCELOS, 2000, 2001, 2004) enfatizava crenças como uma estrutura mental pronta e fixa. A visão mais recente, entretanto, sinaliza para modificação, desenvolvimento e ressignificação⁷ de crenças à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e somos, ao mesmo tempo, modificados por elas. As crenças incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais.
- *Experienciais*: de acordo com Hosenfeld (2003), “as crenças dos aprendizes são parte das construções e reconstruções de suas experiências” (p. 39). Para os estudiosos da cognição, “todos os processos cognitivos, assim como a linguagem, nascem da natureza contextual da existência humana

⁷ O termo “ressignificação” foi utilizado por Blatyta (1999) para se referir a “rupturas” entre as fases de produção do processo e a abordagem de ensino do professor, no modelo de operação global de ensino de línguas de Almeida Filho (1993). Aqui, utilizo a palavra para me referir à ressignificação de crenças, que também não necessariamente significa “romper” com velhas crenças, mas atribuir um novo significado a elas.

e da experiência” (LANGACKER, 1990, 1991 *apud* WATSON-GEGEO, 2004, p. 333).

- *Mediadas*: dentro dessa perspectiva mais atual e sociocultural, Alanen (2003) e Dufva (2003) caracterizam crenças como instrumentos de mediação usados para regular a aprendizagem e a solução de problemas.
- *Paradoxais e contraditórias*: as crenças são “sociais, mas também individuais e únicas; são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes” (BARCELOS; KALAJA, 2003, p. 233).
- *Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa*: apesar de se constituírem em forte influência do comportamento ou da ação, nem sempre agimos de acordo com nossas crenças. Isso será discutido mais adiante.
- *Não tão facilmente distintas do conhecimento*: para teóricos como Woods (2003), “as crenças não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem” (p. 226-227).

Tendo discorrido sobre a importância das crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas e seu conceito, passo agora a discutir o conceito de mudança para, em seguida, explicitar os obstáculos que a natureza das crenças pode apresentar para a mudança.

Compreendendo mudanças

Alguns autores, ao definir mudança, enfatizam o sentimento de incerteza que pode se apoderar das pessoas que estão passando por esse processo, como se verifica nas duas definições abaixo:

[mudar é] (...) passar por zonas de incertezas (SCHÖN, 1971, p. 12).

Experiência pessoal e coletiva caracterizada por ambivalência e incerteza (FULLAN, 1991, p. 32).

Essas duas definições enfatizam a idéia de que mudança implica momentos de dúvida, de incerteza, de ambigüidade, já que deixamos algo conhecido para embarcarmos no desconhecido, e o desconhecido sempre gera incertezas. A mudança seria um momento de caos, pois a bala nossas convicções mais profundas, verdades que até então acreditávamos serem inquestionáveis. Começamos a questionar o familiar, que passa a se tornar desconhecido (inicialmente).

Alguns teóricos não relacionam mudança necessariamente à modificação de comportamento. Fullan (1991, p. 36), por exemplo, ao definir mudança como “transformação de realidades subjetivas”, enfatiza a idéia de que a mudança passa por uma transformação pessoal das nossas realidades subjetivas. Freeman (1989), por sua vez, acredita que a mudança nem sempre significa modificação da ação, mas, sim, da consciência do que se faz:

Mudança não quer dizer necessariamente fazer algo de maneira diferente, pode significar uma mudança na consciência. Mudança pode ser uma afirmação da prática atual (FREEMAN, 1989, p. 29-30).

De acordo com Freeman, ao contrário da crença comum que mudar significa fazer algo diferente, na verdade pode se referir a uma re-afirmação ressignificada da prática atual. Assim também, para Woods (1996), “a mudança pode não ser uma maneira diferente de ensinar, mas de **pensar** sobre o ensino” (p. 296, grifo meu).

Já Almeida Filho (1993) atenta para a importância do contexto. Para ele, a mudança implica ver os casos particulares em que se encontram professores e alunos e suas cognições. De acordo com o autor (1993, p. 13),

Para produzir impacto (perceptível), mudanças (profundas) e inovações (sustentadas) não são suficientes alterações apenas no material didático, mobiliário, nas verbalizações do desejável pelas instituições, nas técnicas renovadas e nos atraentes recursos audiovisuais. São cruciais novas *compreensões vivenciadas* da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores (grifo no original).

Ainda de acordo com Almeida Filho, “mudança de fato na abordagem só ocorrerá nas rupturas (após reflexões e estudo) com as concepções mantidas quanto à linguagem, a aprender e ensinar a L-alvo, ou seja, dentro da abordagem de ensino dos professores” (*Ibid*, p. 19). Em outras palavras, sem uma mudança das crenças dos professores, as mudanças feitas nas outras fases da operação global (planejamento, produção de materiais, avaliação) serão apenas transições superficiais.

Fullan (1991, p. 38), por sua vez, acredita que a mudança verdadeira envolve alteração nas concepções e no comportamento. E para que isso aconteça, a mudança deve se dar em três dimensões: mudança nos materiais, nas abordagens de ensinar e nas crenças. Da mesma forma, Simão, Caetano e Flores (2005) caracterizam a mudança como um processo lento que demanda tempo e é resultado de um processo de aprendizagem que inclui “novas formas de pensar e de entender a prática” (p. 174). A definição de mudança de Simão *et al.* (2005), adotada neste trabalho, resume bem a

discussão apresentada aqui: um processo “complexo, interativo e multidimensional”, que “pressupõe a interação entre factores pessoais e contextuais”, que “está intrinsecamente ligado à aprendizagem e ao desenvolvimento” e “inclui mudanças ao nível das crenças e das práticas e a articulação entre ambas” (p. 175).

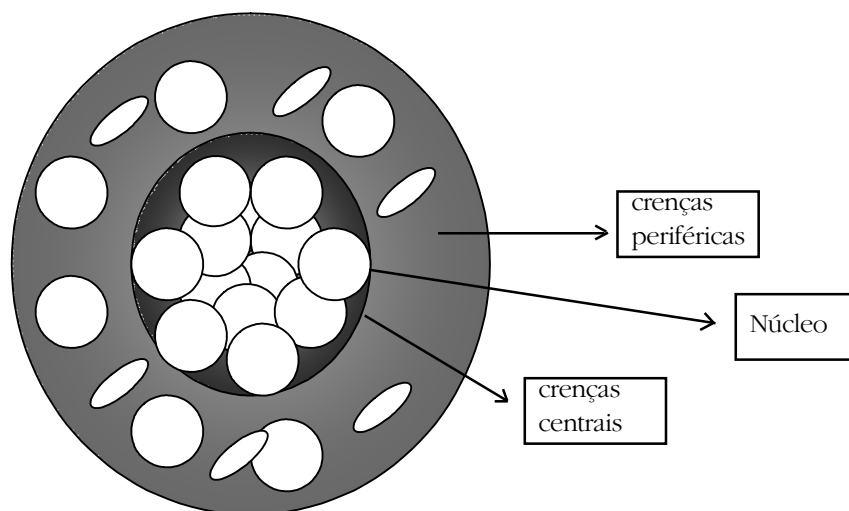
Na seção seguinte, focalizo aspectos relacionados à mudança nas crenças e sua interrelação com ações.

Aspectos relacionados à mudança de crenças

Partindo do pressuposto de que crenças são uma forma de pensamento, todos nós seres humanos temos crenças e as desenvolvemos na interação e, por isso, pensamos coisas diferentes em determinados momentos de nossas vidas. Mudamos. Mas mudar não é fácil. Por quê? Quais aspectos estão relacionados à mudança de crenças? Quais são os obstáculos à mudança de crenças? Nesta seção, abordo aspectos que podem se constituir em obstáculos à mudança, tais como a natureza das crenças, a relação crença e ação e a influência dos fatores contextuais.

Natureza das crenças

Um dos aspectos que torna a mudança complexa e difícil é a natureza das crenças, que apresentam uma estrutura bastante complexa. Elas formam sistemas e teias conforme ilustrado na FIG. 1, que é uma tentativa de representar a metáfora de um átomo que Rokeach (1968) usou para comparar com a estrutura das crenças. De acordo com Rokeach, as crenças se agrupam em crenças mais centrais e outras mais periféricas, sendo que as mais centrais são mais resistentes à mudança. As crenças centrais possuem quatro características: (a) são mais interconectadas com outras e, por esse motivo, se comunicam mais entre si e, dessa forma, trazem mais conseqüências para outras crenças; (b) estão mais relacionadas com a identidade e com o ‘eu’ do indivíduo; (c) são compartilhadas com outros; e (d) derivam de nossa experiência direta (“ver para crer”). As crenças centrais, talvez, poderiam se referir ao que Dewey (1933) denominou “crenças de estimação”, ou seja, crenças às quais nos apegamos e das quais não nos desfazemos facilmente. Essas crenças de estimação estão mais ligadas à nossa identidade e à nossa emoção, assim como as crenças centrais. Já as crenças periféricas podem se referir à crenças sobre gosto, “são arbitrarias, menos centrais e têm menos conexões” (PAJARES, 1992, p. 318).



2. Crenças Centrais

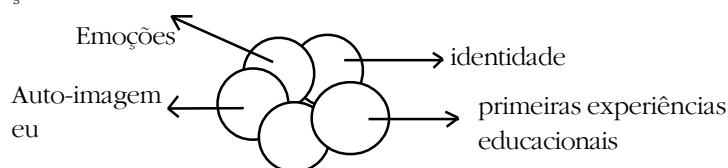


FIGURA 1 – Representação da estrutura das crenças como crenças centrais e periféricas

Quanto mais centrais as crenças (ou seja, incorporadas mais cedo, mais relacionadas com nossa emoção e identidade, e mais interrelacionadas com as outras crenças), mais difícil mudá-las porque uma mudança (adição ou abandono de uma crença) implicaria uma mudança em todo o sistema, conforme afirmado por Rokeach (1968) e Woods (1996). De acordo com Woods, a mudança de uma crença torna-se difícil então, pois, como estão interconectadas umas às outras, é preciso que haja uma desconstrução de algumas crenças para que outras possam ser incorporadas. É preciso não só haver uma alternativa para ocupar o lugar dessa crença como também essa alternativa ser reconhecida como plausível de ocupar esse lugar nessa estrutura.

Assim, por exemplo, a crença de que se deve falar com sotaque britânico ou americano pode ter a ver com o contexto sócio-econômico no qual vivemos, onde pessoas importantes, pais e professores que

admiramos transmitiram a mensagem que para ser respeitado e admirado como professor e aluno (identidade e emoção) é preciso falar assim e que apenas “lá” se aprende. Essa crença está ligada a várias outras presentes em nossa sociedade e na área de ensino e aprendizagem de línguas, tais como: “o mito do falante nativo”, a valorização da temporada no exterior presente na sociedade brasileira, a adoração por tudo que é estrangeiro (Cf. MOITA LOPES, 1996), o mito do falante nativo⁸ (ou “*native-speakerism*”) na área de ensino e aprendizagem de inglês do qual fala Holliday (2005, p. 6).⁹ Assim, mudar a crença do sotaque implica rever várias outras que fazem parte de um mesmo núcleo e das mesmas práticas discursivas sociais presentes no contexto sócio-econômico brasileiro, bem como do contexto cultural e histórico do ensino de línguas no Brasil e no mundo.

Posner *et al.* (1982 *apud* PAJARES, 1992, p. 320) apresentam um modelo de mudança de crenças que usa os conceitos de assimilação e acomodação de Piaget. Assimilação seria o processo através do qual novas crenças seriam incorporadas ao sistema já existente, enquanto acomodação seria a reorganização do sistema existente para acomodar a informação nova, no caso, a nova crença. De acordo com Posner *et al.* (*apud* PAJARES, 1992), ambos os processos resultam em mudança, “mas a acomodação requer uma alteração mais radical” (p. 320). Quanto mais forte e enraizada uma crença, mais chances de que haja assimilação em vez de acomodação. Pajares explica que, segundo Posner *et al.*, para que exista substituição de uma crença, é preciso que as pessoas “estejam insatisfeitas com as crenças existentes e que as novas crenças sejam inteligíveis e plausíveis” e que, além disso, essas novas crenças sejam consistentes com outras na ecologia, ou seja, que estejam conectadas a outras no sistema de crenças (p. 320). Em resumo, de acordo com Pajares, para que as crenças mudem, a pessoa precisa perceber suas próprias crenças como não satisfatórias. Isso acontece quando suas crenças são desafiadas e quando não é possível assimilar as novas crenças na estrutura existente (p. 320). Quando isso ocorre, diz-se que aconteceu uma anomalia, ou seja, “rejeita-se algo que deveria ter sido assimilado” (p. 321).

⁸ Para artigos que questionam o mito do falante nativo no ensino de inglês, veja Cook (1999), Skutnabb-Kangas (2000), Canagarajah (1999) e Holliday (2005).

⁹ Holliday define “*native speakerism*” como: “a crença estabelecida de que os professores falantes nativos representam uma ‘cultura ocidental’ da qual brota os ideais tanto da língua inglesa quanto da metodologia do ensino de língua inglesa” (p. 6, tradução minha).

Posner *et al.*¹⁰ (1982 *apud* PAJARES, 1992, p. 321) sugerem quatro condições para que alunos achem uma anomalia desconfortável o suficiente para acomodar uma informação conflitante: a) “a compreensão de que a nova informação representa uma anomalia; b) a crença de que a nova informação deve ser reconciliada com crenças existentes; c) o desejo de querer reduzir as inconsistências entre as crenças; e d) a percepção das tentativas de assimilação como malsucedidas”. Mesmo após serem incorporadas à estrutura, as novas crenças “passam por testes e, se não forem eficientes, correm o risco de serem descartadas” (PAJARES, 1992, p. 321).

Relação crença e ação

Esse é um dos aspectos mais complexos quando se fala de mudança de crenças. A mudança significa mudanças das crenças, das ações ou de ambas? Para responder a essas questões, precisamos compreender melhor a natureza dessa relação. Segundo Richardson (1996), existem três maneiras possíveis de se compreender essa relação, conforme já explicitado em Barcelos (2006). A primeira relação é de causa e efeito, em que as crenças exercem influência direta nas ações. Nesse caso, para que as ações sejam mudadas seria necessário mudar as crenças primeiro (outros autores, entretanto, discordam. Para Guskey (1986), por exemplo, a mudança da ação pode preceder a mudança de crenças). A segunda relação é interativa, ou seja, crenças influenciam ações e vice-versa. Dessa forma, mudanças nas crenças acarretariam mudanças nas ações, bem como mudanças nas ações acarretariam mudança nas e/ou formação de novas crenças, segundo Richardson. A mudança, nesse caso, seria recíproca (BARCELOS, 2001, p. 85).

Ainda segundo Richardson (1996), a terceira relação é a hermenêutica, que situa o pensamento e as ações do professor dentro das complexidades dos contextos de ensino. Dessa forma, é possível dizer que as crenças e ações do professor podem ser divergentes, principalmente devido a fatores contextuais. Segundo Barcelos (2006), vários autores tentam explicar teoricamente essa dissonância entre crenças e ações através de conceitos, tais como “*hot spots*” (áreas de tensão entre o que dizemos e fazemos)

¹⁰ POSNER, G. J.; STRIKE, K. A.; HEWSON, P. W.; GERZOG, W. A. Accomodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, v. 66, n. 2, p. 211-227, 1982.

(WOODS, 1996), mudança cognitiva e comportamental (BORG, 2003), crenças aderidas (aquelas que comunicamos aos outros e das quais temos conhecimento) e crenças em uso (as implícitas em nosso comportamento) (BASTURKMEN; LOWEN; ELLIS, 2004). Segundo Borg (2003), a “mudança de comportamento não implica em (*sic*) mudança cognitiva e essa não garante mudanças no comportamento também” (p. 91). Entretanto, o autor não vê essa discrepância como necessariamente ruim, mas “como o resultado da interação constante que existe entre as escolhas pedagógicas dos professores e suas percepções do contexto instrucional e, particularmente, dos alunos” (p. 94). As crenças, necessidades e expectativas do aluno parecem ser um dos fatores que mais afetam a prática do professor e suas crenças e, talvez, a mudança em ambas (BARCELOS, 2006, p. 29). Em todos esses casos, a mudança poderia significar a aproximação desses dois extremos ou fazer com que houvesse maior convergência entre o que acreditamos e o que fazemos. Entretanto, os fatores contextuais são muito fortes e podem exercer maior influência do que as crenças. É importante compreendermos melhor a influência desses fatores se quisermos compreender a mudança de crenças.

A influência dos fatores contextuais

De acordo com Johnson (1994) os professores podem adotar posturas que não condizem com o que pensam ao se verem sobrecarregados com as forças atuantes sobre a sala de aula. Assim, a fim de manter o “fluxo da instrução e manter autoridade em sala de aula” (p. 69), os professores de seu estudo, que acreditavam numa abordagem mais centrada no aluno, se viram forçados a adotar uma abordagem mais centrada no professor, baseados nesse fator contextual – fluxo da instrução e manutenção da autoridade em sala de aula. Outros fatores contextuais resumidos por Barcelos (2006, p. 34) são:

- rotina da sala, maneira de aprender dos alunos, material didático (Fang, 1996);
- crenças dos professores sobre as expectativas e crenças dos alunos (BORG, 1998; BARCELOS, 2000, 2003; VIEIRA-ABRAHÃO, 2002);
- políticas públicas escolares, testes, disponibilidade de recursos, condições de trabalho (carga horária), arranjo da sala de aula, exigências dos pais, dos diretores, da escola e da sociedade (BORG, 2003);

- salas cheias, alunos desmotivados, pressão para se conformar com professores mais experientes, proficiência limitada dos alunos (RICHARDS; PENNINGTON, 1998);
- abordagem ou cultura de aprender do aluno, do material didático e de terceiros (ALMEIDA FILHO, 1993).

A implicação da existência desses fatores contextuais para a pesquisa é que, ao investigar a mudança das crenças dos professores ou de alunos, devemos observar e fazer uma análise e descrição detalhada do contexto e de como as crenças e ações dos professores e alunos se situam naquele contexto específico. Seria importante também, se formos pesquisar as crenças de professores, investigar também as dos alunos, já que suas crenças exercem grande influência nas dos professores, como já apontado por Barcelos (2000), Borg (2003), e Vieira-Abrahão (2002). Quais seriam, então, as condições para se mudarem as crenças?

Condições para mudança de crenças

Seguindo a sugestão de Borg (2003) – de que a relação entre mudança cognitiva e comportamental e o mapeamento da mudança no processo de cognição dos professores seja objeto de estudos – alguns trabalhos no Brasil investigam esse aspecto (BLATYTA, 1999; ARAÚJO, 2004; PESSOA; SEBBA, 2006; PIETELI, 2006). Esses trabalhos sugerem condições para mudança de crenças.

Blatyta (1999) procurou investigar o “processo de mudança da abordagem de ensinar de uma professora” (p. 71). A autora explica que a mudança ocorreu em uma “relação dialógica” (p. 73) com “movimentos de aproximação e de afastamento entre sua conscientização teórica e seu *habitus*¹¹ didático” (p. 74). Blatyta, que utilizou o modelo de operação global de ensino de línguas de Almeida Filho (1993), substituiu o termo “ruptura”, utilizado pelo autor, que ela considera drástico e pode remeter a mudanças bruscas, por “ressignificações” que, para ela, define melhor a maneira como as mudanças ocorrem: de forma “lenta e processualmente, como fruto de uma relação dialógica”, conforme explicitado acima.

¹¹ A autora define *habitus*, segundo Bordieu (1991, p. 16) como “conjunto de tendências que predispõem os agentes a agir e reagir de determinadas maneiras, gerando práticas, percepções e atitudes que são regulares sem serem conscientemente coordenadas e governadas por regras” (p. 64).

Araújo (2004) investigou três professores de inglês de escola pública, participantes de um projeto de educação continuada, para detectar suas crenças sobre o papel do bom aprendiz, como elas se manifestam na prática e se houve modificações nas crenças e no ensino após a participação em cursos do projeto mencionado. A autora utilizou questionários abertos, entrevistas, observação de aulas e diários dos professores. Seus resultados indicaram que houve um “movimento positivo de reconstrução tanto das crenças quanto de alguns aspectos das práticas pedagógicas, o que resultou em maior convergência entre os discursos e as práticas” (p. 128). A autora atribui à reflexão o papel de agente nesse movimento de reconstrução das crenças e afirma que os desencontros entre o discurso e a prática podem ser devido à existência de fatores contextuais como: incorporação do discurso acadêmico sem concretização da prática, forte influência das experiências passadas, cultura de aprender dos alunos, valores da instituição (desvalorização da disciplina de inglês) e trabalho solitário do professor.

Pessoa e Sebba (2006) utilizaram a reflexão interativa para observar a mudança nas teorias e práticas de uma professora através de questionários, observação e gravação de aulas, sessões de reflexão gravadas e uma entrevista final. Seu objetivo foi: “engajamento das professoras em um processo coletivo de reflexão sobre a própria ação, sobre a ação do outro e sobre a leitura de textos produzidos por teóricos da área” (p. 46). Os resultados sugerem que algumas teorias pessoais da professora foram mobilizadas “para que algumas alterações fossem realizadas na prática” (p. 58), embora as autoras sejam cautelosas ao afirmar que não se sabe “até que ponto as teorias pessoais de L [a professora] foram de fato alteradas” (p. 58-59). As autoras explicam:

Por exemplo, L se deu conta de que suas aulas eram monótonas e que as aulas das colegas eram mais dinâmicas e, assim, realizou atividades que mudaram o padrão de interação de professor–aluno para aluno–aluno, o que tornou os alunos mais ativos, aumentando sua produção oral. Outro exemplo é que, ao assistir à aula de J, ela viu que, mesmo no Inglês I, era possível usar apenas a língua-alvo, e passou a fazer o mesmo, inclusive construindo uma outra teoria a partir dessa: a de que o professor deve falar só inglês para dar um bom exemplo para os alunos (p. 59).

As autoras sugerem que as mudanças nas crenças e ações não acontecem facilmente e que esse processo é gradual. A oportunidade de interação e de explicitação das crenças, além do caminho da reflexão na e sobre a prática contribuem para a mudança (p. 41). É interessante notar

que esses três trabalhos citam processos de “movimentos de reconstrução” (ARAÚJO, 2004) ou “mobilização” de teorias pessoais (PESSOA; SEBBA, 2006), ou relação dialógica (BLATYTA, 1999), indicando que a mudança das crenças de professores é um processo dinâmico que envolve idas e vindas, reconstrução e reavaliação, conforme discutido anteriormente.

Piteli (2006) realizou uma pesquisa intervencionista com alunos de escola pública. Seu objetivo foi compreender a relação entre crenças sobre leitura e o uso de estratégias de leitura. Para isso, utilizou observação de aulas, questionário semi-estruturado, entrevista, sessões de protocolo verbal e *logs*. Seus resultados sugerem a relação estreita entre as crenças dos alunos e sua abordagem de leitura. Em relação à mudança das crenças e das estratégias dos alunos, a instrução a respeito de estratégias e o maior conhecimento metalingüístico desses contribuíram para uma maior autoconfiança na leitura em língua estrangeira (LE). Embora a autora seja bastante cautelosa em afirmar que houve mudança, seus resultados sugerem uma mudança das crenças e das estratégias, obviamente influenciados pelas novas práticas a que eles foram introduzidos. Pode-se dizer que a mudança no comportamento precedeu à mudança das crenças (ou as duas ocorreram concomitantemente – crença na ação).

Esses estudos sugerem que a reflexão e a explicitação das crenças são fatores essenciais para a mudança. Outros autores, como Kudiess (2005) e Arruda e Bambirra (2006) convergem para essa posição e enfatizam a reflexão como fator importante para a mudança das crenças. Arruda e Bambirra (2006) analisam as narrativas de um professor participante de um projeto de educação continuada com o objetivo de investigar as indicações de mudança na sua prática pedagógica. Apesar de não terem realizado observações de suas aulas, as autoras acreditam que ele se engajou em um processo de reflexão e ressignificação de suas crenças. Elas propõem um diagrama de ressignificação de crenças e mudanças de ações do professor que mostra a reflexão como mediadora nesses processos.

Kudiess (2005) utilizou entrevistas, observações de aula e visionamento em seu estudo a respeito do sistema de crenças sobre ensino e aprendizagem de gramática e a prática de 10 professores de inglês de cursos de idiomas no sul do Brasil. A autora concluiu¹² que desafios e experiência são dois

¹² É importante mencionar que a autora não verificou essas mudanças na prática das professoras. A conclusão provém de relatos das professoras sobre mudanças em suas práticas.

aspectos que podem influenciar a mudança de crenças dos professores. Kudiess enfatiza que a situação de desafio da crença ajuda na mudança. Essas situações podem ocorrer em sala de aula, ou em leituras da literatura, embora, segundo Kudiess (p. 78), seja “a realidade de sala de aula que faz com que ele [o professor] confronte a sua crença, fazendo com que esta seja confirmada, negada ou substituída por outra”. Em relação à experiência, a autora explica que o professor tende a manter as crenças que adquiriu como aluno de LE, ao passo que aquelas adquiridas na sua prática, ou em cursos de formação ou treinamento, são menos resistentes à mudança. É importante lembrar que professores com muitos anos de experiência também podem ser mais resistentes à mudança.¹³ Segundo a autora, o professor tende a manter crenças positivas que adquiriu na condição de aluno e que funcionaram na prática. “O que não funcionou” é substituído (p. 79). Kudiess conclui que as crenças amadurecem no contato com novas experiências – questionamentos, reflexões, dúvidas, ou assimilação de novos conhecimentos e aprendizados que podem vir a se transformar em outras crenças ou serem adaptadas às crenças já existentes, ou a uma situação específica (p. 79). Além desses fatores, Kudiess acredita que antigos professores, a faculdade, os alunos e a metodologia usada podem influenciar as mudanças de crenças de professores. Menos citados pelos professores do seu estudo foram “as pesquisas e as informações teóricas; as leituras; os seminários, as palestras e os cursos” (p. 36).

Em um estudo com professores em Hong Kong, Richards, Gallo e Renandya (2001) investigaram os fatores que fizeram com que os professores mudassem suas crenças em suas trajetórias profissionais. Segundo os autores, “a noção da mudança das crenças de professores é multidimensional e engatilhada por fatores pessoais, bem como pelos contextos profissionais em que os professores trabalham” (p. 11), conforme percebe-se nos seguintes aspectos citados pelos professores como responsáveis por suas mudanças:

- “insatisfação com a situação atual;
- a conexão de uma idéia nova com a própria situação;
- uma mudança no contexto de ensino;
- mudanças na vida e crescimento pessoal;

¹³ Agradeço a Rosane Rocha Pessoa por essa reflexão.

- percepção de aspectos baseados em suas experiências como aprendizes;
- um conflito entre suas crenças novas e suas práticas” (RICHARDS *et al.*, p. 8).

Esses fatores também confirmam os resultados de Kudiess – de que a experiência e reflexão sobre a experiência auxiliam a mudança. Conforme Nesbitt e Ross (1980 citado por FEIMAN-NEMSER; REMILLARD, 1996, p. 81),¹⁴ as alternativas “devem ser vívidas, concretas e detalhadas o suficiente para fornecer uma mudança plausível para a mudança”. Kennedy e Kennedy (1996) sugerem fornecer suporte e orientação contínuos aos professores. Feiman-Nemser e Remillard também citam algumas condições para que se ocorra uma mudança conceitual:

- oferecer oportunidades para que os professores considerem por que as novas práticas e crenças são melhores do que as abordagens convencionais;
- providenciar exemplos dessas práticas em situações reais;
- fazer com que os professores experimentem essas práticas primeiro como aprendizes.

Woods (2003), por sua vez, ao discorrer sobre o sistema de crenças dos alunos, acredita que as seguintes ações devem ser tomadas para que a mudança nas crenças dos alunos ocorra:

- tornar as crenças explícitas para análise, exame e reflexão;
- professores devem “planejar eventos que podem ser interpretados de forma que façam sentido para o aluno, mas que os força a revisar alguns elementos de seu sistema atual de crenças” (p. 218);
- criar oportunidades para novas experiências;
- explicar para os alunos os objetivos de um determinado tipo de atividade.

Woods (1996) acredita que a mudança imposta ou a ameaça não funcionam. Ao contrário, a mudança deve ser natural e apropriada ao sistema de crenças em desenvolvimento. Para o autor, é preciso também que o professor tenha uma prontidão conceitual para mudança, de maneira semelhante ao que Prabhu (1992) chamou de senso de plausibilidade. Além dessa condição “interna”, Woods enfatiza que são necessárias também condições externas que favoreçam

¹⁴ NISBETT, R.; ROSS, L. *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1980.

a mudança, tais como uma cultura de ensinar que “fornece um modelo, bem como apóia a mudança”, além de tempo para se absorver a mudança (p. 293). Woods (1996), da mesma forma que Richards *et al.* (2001), Araújo (2004), e Pessoa e Sebba (2006), sugere a interação e a reflexão como catalisadores de mudança. De acordo com Woods (1996),

é através dos ciclos de interpretação de eventos, avaliação do que é bom ou ruim sobre esses eventos de acordo com essas interpretações e insumos dessas avaliações no planejamento e na realização de ações subseqüentes, que a mudança – tanto na prática do professor quanto em um curso em desenvolvimento – ocorre (p. 251).

Kudriess (2005) corrobora com esse pensamento quando afirma:

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 (p. 41).

Como afirmado anteriormente, é importante que haja espaço e oportunidade tanto para alunos quanto para professores para desafio e questionamento das crenças, para que assim possam surgir “*momentos catalisadores de reflexão*”, ou seja, “*gatilhos* promotores de problemas, dúvidas, ou perguntas que geram uma consciência da crença existente e seu possível questionamento no dizer e no fazer” (BARCELOS, 2006, p. 26).

Woolfolk Hoy e Murphy (2001) também sugerem algumas estratégias de programas bem-sucedidos de formação de professores:

- a) encorajar a discussão de crenças e a diferença entre as perspectivas que os professores formadores querem enfatizar e analisar as vantagens e limitações das crenças dos alunos-professores;
- b) espreitar as crenças dos alunos;
- c) tornar as crenças explícitas antes de querer mudá-las.

As autoras também citam Pajares (1993), que sugere alguns passos para desafiar as crenças:

- a) atividades que provoquem conflito cognitivo de todas as crenças, não somente as que são divergentes da dos formadores de professores;

- b) mapas conceituais, análise de metáforas, debates, diários dialogados são maneiras de ajudar os alunos a tomar consciência de suas próprias crenças e das dos outros;
- c) encorajamento de novas maneiras de interagir e ensinar conflitantes com algumas das crenças deles (mas que não as confirmem simplesmente).

Allwright (2001) adota uma perspectiva diferente em relação à mudança. Suas reflexões situam-se dentro do que ele denomina prática exploratória. Para o autor, antes de falarmos em mudança, devemos falar de desenvolvimento da compreensão, ou seja, devemos “ter um sentido adequado de como as coisas funcionam para o propósito de tomar decisões práticas sobre como proceder” (p. 116). Allwright propõe um novo olhar, uma visão mais holística de mudança, não relacionada necessariamente a um problema que temos de resolver. Ele propõe um plano que contém três passos:

- a) contemplação para a compreensão: pensar e entender, compreender melhor uma situação para lidar com as dificuldades primeiro antes de se apressar para fazer algo;
- b) ação para a compreensão: ação para a compreensão, e não necessariamente para a mudança. Podemos entender que às vezes o problema pode ser outro;
- c) ação para a mudança: questiona a crença de que a mudança será sempre uma mudança para melhor. Mas é óbvio que a contemplação pode levar à compreensão de que realmente a mudança é necessária.

Allwright propõe alguns princípios da prática exploratória que podem ser úteis quando falamos de mudança. Segundo o autor:

1. a compreensão vem antes da ação para a mudança;
2. o trabalho para a compreensão ou mudança não deve impedir o ensino e aprendizagem e deve promover uma contribuição positiva;
3. a mudança deve ser relevante para aqueles envolvidos centralmente;
4. a mudança não deve conduzir ao estresse;
5. a mudança deve contribuir para uma interação positiva entre as partes (alunos, professores, pesquisadores);
6. a mudança deve promover desenvolvimento de todos os envolvidos (não só os professores ou só os alunos).

Nesses princípios, percebe-se que Allwright fala da interação de todos os agentes. Em outras palavras, a mudança é um processo complexo e

holístico, que envolve os vários atores do processo de ensino e de aprendizagem, além dos professores e alunos.

Almeida Filho (2005) sugere a auto-análise do professor como um fator que pode desencadear mudanças. O autor relaciona essa auto-análise à mudança na formação continuada do professor e à disponibilidade de se ver como professor em formação contínua – um aprendiz. Segundo Almeida Filho,

Formar-se continuamente significa também estar sob os signos contraditórios da conservação e da inovação. Tendo alcançado um patamar profissional de ensino de língua(s) pode parecer confortável permanecer nele ou perigoso seguir assim sem algum desequilíbrio curioso que o desejo de mudança ou renovação desencadeia. Seja como for, ao professor cabe sempre o desafio de pensar-se como pedra que rola, como profissional que merece o olhar da observação científica que refaz os conhecimentos e os coloca para sua inspeção formadora (p. 72-73).

Implicações e considerações finais

Neste trabalho procurei refletir a respeito da mudança de crenças analisando o conceito de crenças, sua estrutura, o conceito de mudança e os fatores que podem impedi-la ou favorecê-la. Em relação ao conceito de mudança, é importante lembrar que os autores aqui mencionados sugerem que ela pode se dar em duas acepções: (a) uma consciência do que se faz, seguida de uma ressignificação ou reafirmação da crença e da prática atual. Nesse caso, a mudança não necessariamente significa sempre fazer algo novo ou diferente, mas envolver-se na reflexão e conscientização de como compreendemos o que fazemos; e (b) acomodação da crença e mudança de comportamento ou da ação. Na verdade, creio que temos um processo contínuo de mudança que vai desde a assunção do que somos e acreditamos (o que alguns chamam de consciência ou contemplação) até a mudança efetiva da prática, em que a reflexão na ação é importante. A respeito da mudança e sua relação com crença ou pensamento e ação, cito o exemplo dado por Freire (1996/2006). Segundo o autor, a mudança da prática de fumar passa necessariamente pela assunção de que fumar ameaça a vida. Entretanto, Freire afirma que seria idealista demais acreditar que apenas a assunção me levaria a deixar de fumar. Para ele, “é na prática de não fumar que a assunção do risco que corro por fumar se concretiza materialmente” (p. 40).

A compreensão do processo de mudança implica, em primeiro lugar, um conhecimento a respeito da própria estrutura cognitiva e social das crenças. As crenças mais centrais, que são baseadas em nossa experiência anterior, mostram forte relação com nossa identidade e nossas emoções. Dessa forma, como professores e formadores de professores, devemos agir com cautela ao sugerir mudanças nas crenças de alunos, de professores em formação ou em serviço. É preciso antes conhecer a sua história de aprendizagem e de ensino e as emoções de todo esse processo, sem deixar, entretanto, de estimulá-los à criticidade necessária para o exercício da docência. E, mais uma vez, cito Paulo Freire (1996/2006), que nos alerta para essa necessidade de encorajar alunos e professores ao exercício da criticidade:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (p. 45).

Em segundo lugar, a compreensão da relação crença-ação é essencial para que se possa entender como a mudança acontece. Como foi visto, a relação entre crenças e ações é hermenêutica e dependente dos fatores contextuais que podem influenciar muito mais tanto as crenças quanto as mudanças de comportamento. Dessa forma, a implicação para a investigação da mudança de crenças é que seja incluída uma análise do contexto de professores e alunos e que os estudos sejam longitudinais o bastante para que se percebam os movimentos ou a mobilização de crenças em uma relação dialógica.

Dentre as condições favoráveis para a mudança, a reflexão figura como um dos principais fatores. A discussão dos vários estudos neste trabalho sugere o desafio, a explicitação de crenças e a interação como parte desse processo que nos motiva a considerar idéias alternativas sobre um determinado aspecto de nossa prática. Dessa forma, o papel de professores e de formadores de professores engloba dois aspectos. Primeiro, é preciso fornecer oportunidades de reflexão sobre aspectos do processo de aprendizagem com a apresentação de alternativas, modos diferentes de pensar para desafiar alunos e alunos-professores.

Segundo, é necessário mostrar abertura para a mudança como professores e formadores, em nossa prática. Como sugerido por Woods (2003), precisamos criar um clima favorável à mudança, tendo coragem de quebrar algumas regras de vez em quando, mostrando aos alunos e essas professores que é bom se arriscar a fazer algo diferente. Como professores e formadores somos modelos e devemos mostrar que estamos abertos às crenças dos alunos e às suas características individuais. Os alunos, por sua vez, também devem se mostrar abertos. Isso é algo que deve ser trabalhado em sala de aula pelo professor e formador com a reflexão de assuntos que ajudem os alunos e os professores a ver outras possibilidades para suas crenças. A sala de aula não é somente o lugar para se aprender língua materna ou estrangeira. É também o lugar para se aprender a pensar sobre a aprendizagem ou sobre fatores desse processo, como as crenças, os estilos e as estratégias de aprendizagem e suas mudanças. Dessa forma, nas aulas de línguas, é possível trazer isso à tona com atividades simples de narrativas, de trabalhos em pares, de grupos de discussão sobre leituras que encorajem a reflexão dos alunos sobre o que pensam. Isso é fundamental, principalmente para alunos de Letras, futuros professores de línguas. É preciso que eles tenham oportunidade de tomar consciência do que acreditam a respeito de linguagem, aprendizagem e ensino de línguas, pois isso pode se repercutir no seu desempenho, na sua futura abordagem como professor, enfim, na sua própria identidade como professor de línguas. E mais uma vez, faço uso das palavras de Freire (1996/2006), que afirma:

quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (p. 39).

Concluindo, espero que este trabalho tenha contribuído para aguçar a curiosidade epistemológica de todos nós, pesquisadores, formadores de professores, professores e alunos sobre as crenças e suas mudanças. Que as reflexões que possam surgir da leitura deste trabalho nos ajudem a nos surpreender com o familiar, incitando-nos a mudar, se quisermos e pudermos. Isso foi o que causou vários pensadores a transformar o mundo: um olhar diferente para a própria realidade e para as coisas mundanas. Em resumo, uma vontade de compreender e questionar velhas crenças e de querer crer e ver de forma diferente.

Referências Bibliográficas

- ALANEN, R. A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. In: KALAJA, P; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 55-86.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- _____. *Lingüística Aplicada, ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes, 2005.
- ALWRIGHT, D. Three major processes of teacher development and the appropriate design criteria for developing and using them. In: JOHNSTON, B.; IRUJO, S. (Ed.). *Research and practice in language teacher education: voices from the field*. CARLA Working Paper, #9. Minneapolis: University of Minnesota, 2001. p. 115-133.
- ARAÚJO, D. R. *Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso*. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2004.
- ARRUDA, C. F. B.; BAMBIRRA, M. R. A. O processo de resignificação de crenças e mudança da prática pedagógica de um professor de inglês como L2. In: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA, 1, 2006, Uberlândia, *Anais...* Uberlândia: UFU, 2006.
- BAGNO, M. *Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2002.
- BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. 1995. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – IEL, UNICAMP, Campinas, 1995.
- _____. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach*. 2000. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua) – The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.
- _____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado-da-arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- _____. As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003, p. 55-65.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.). *Lingüística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007. p. 27-69.

_____; KALAJA, P. Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 231-238.

BASTURKMEN, H.; LOEWEN, S.; ELLIS, R. Teachers' stated beliefs and incidental focus on form and their classroom practice. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 25, n. 2, p. 243-272, 2004.

BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 63-81.

BORDIEU, P. Introduction. *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press, 1991.

BORG, S. Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative study. *TESOL Quarterly*, Washington, v. 32, n. 1, p. 9-38, 1998.

_____. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do. *Language Teacher*, Cambridge, v. 36, p. 81-109, 2003.

CANAGARAJAH, A. S. Interrogating the “native speaker fallacy”: non-linguistic roots, non-pedagogical results. In: BRAINE, G. (Ed.). *Non-native educators in English Language Teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1999. p. 77-92.

CARVALHO, V. C. P. S. *A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de letras: crenças e mitos*. 2000. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2000.

CLARK, C.; PETERSON, P. Teachers' thought processes. In: WITTROCK, M. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986. p. 255-297.

- COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês em escolas públicas?” Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. 2005. Dissertação (Mestrado Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2005.
- COOK, V. Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, Washington, v. 33, n. 2, p. 185-209, 1999.
- COTTERALL, S. Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, Amsterdam, v. 23, n. 2, p. 195-205, 1995.
- DEWEY, J. *How we think*. Lexington, MA: D. C. Heath, 1933.
- DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA, P; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 131-151.
- FANG, Z. A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, Washington, v. 38, n. 1, p. 47-64, 1996.
- FEIMAN-NEMSER, S.; REMILLARD, J. Perspectives on learning to teach. In: MURRAY, F. B. (Ed.). *The teachers educator's handbook: Building a knowledge base for the preparation of teachers*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996. p. 63-91.
- FIORIN, J. L. Vox populi, vox dei? In: SILVA, F. L.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). *A lingüística que nos faz falar: investigação crítica*. São Paulo: Parábola, 2004. p. 107-110.
- FREEMAN, D. Teacher training, development, decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly*, Washington, v. 23, n. 1, p. 27-45, 1989.
- _____. Renaming experience/reconstructing practice: developing new understandings of teaching. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. (Ed.). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 221-241.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996/2006.
- FULLAN, M. G. *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press, 1991.
- GIMENEZ, T. *Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil*. 1995. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Lancaster University, Lancaster, Inglaterra, 1994.

GRADEN, E. C. How language teachers' beliefs about reading instruction are mediated by their beliefs about students. *Foreign Language Annals*. Washington, v. 29, n. 3, p. 387-395, 1996.

GUSKEY, T.R. Staff development and the process of change. *Educational Researcher*, Washington, v. 15, n. 5, p. 5-12, 1986.

HOLLIDAY, A. *The struggle to teach English as an international language*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

HORWITZ, E. K. Surveying students' beliefs about language learning. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall International, 1987. p. 110-129.

_____. Attending to the affective domain in the foreign language classroom. In: MAGNAN, S. S. (Ed.). *Shifting the instructional focus to the learner*. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1990. p. 15-33.

HOSENFELD, C. Evidence of emergent beliefs of a second language learner: a diary study. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 37-54.

JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of pre-service English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, Amsterdam, v. 10, n. 4, p. 439-452, 1994.

KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, Oxford, v. 5, n. 2, p.191-204, 1995.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003.

KENNEDY, C.; KENNEDY, J. Teacher attitudes and change implementation. *System*, Amsterdam, v. 24, n. 3, p. 351-360, 1996.

KERN, R. G. Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, Alexandria, v. 28, n. 1, p. 71-92, 1995.

KROSKRITY, P. V. Language ideologies. In: DURANTI, A. (Ed.). *A companion in Linguistic Anthropology*. Oxford: Blackwell, 2004, p. 496-517.

KUDIESS, E. As crenças e o sistema de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistema, origens e mudanças. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 39-96, 2005.

KUMARAVADIVELU, B. Language-learning tasks: Teacher intention and learner interpretation. *ELT Journal*, Oxford, v. 45, n. 2, p. 98-107, 1991.

MARQUES, E. A. *As crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (espanhol) em um curso de licenciatura*. 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, UNESP, São José do Rio Preto, 2001.

MIRANDA, M.M. F. *Crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas*. 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NISBETT, R.; ROSS, L. *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1980.

OXFORD, R. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

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

_____. Preservice teachers' beliefs: a focus for teacher education. *Action in Teacher Education*. Oklahoma, v. 15, n. 2, p. 45-54, 1993.

PESSOA, R. P.; SEBBA, M. A. Y. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: KALAJA; P; BARCELOS. A. M. F. (Ed.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 43-64.

PITELI, M. L. *A leitura em língua estrangeira em um contexto de escola pública: relação entre crenças e estratégias de aprendizagem*. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, UNESP, São José do Rio Preto, 2006.

POSNER, G. J.; STRIKE, K. A.; HEWSON, P. W.; GERZOG, W. A. Accomodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, v. 66, n. 2, p. 211-227, 1982.

PRABHU, N. S. The dynamics of the language lesson. *TESOL Quarterly*, Washington, v. 26, n. 2, p. 225-241, 1992.

PRESTON, D. Language teaching and learning: Folk linguistic perspectives. In: ALATIS, J. E. (Ed.). *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics - 1991*. Washington, DC: Georgetown University Press, 1991, p. 583-603.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Lingüística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-168.

REYNALDI, M. A. *A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro*. 1993. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1998.

RICHARDS, J. C., GALLO, P. B.; RENANDYA, W. A. Exploring Teachers' Beliefs and the Processes of Change. *PAC Journal*, Korea, v. 1, n. 1, p. 41-58, 2001.

RICHARDS, J. C.; PENNINGTON, M. The first year of teaching. In: RICHARDS, J. C. (Ed.). *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 173-190.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. 2. ed. New York: Macmillan, 1996. p. 102-119.

ROKEACH, M. *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

SAQUETTI, D.P. *Atitudes e crenças de diretores, professores e alunos em torno do ensino/aprendizagem da língua francesa em duas escolas do 1º e 2º graus*. 1997. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Faculdade de Letras, UFMT, Cuiabá, 1997.

SCHÖN, D. *Beyond the Stable State*. New York: Random House, 1971.

SHAVELSON, R.; STERN, P. Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior. *Review of Educational Research*, Washington, v. 51, p. 455-498, 1981.

SHULMAN, L. Paradigms and research programs in the study of teaching. In: WITTROCK, M. (Org.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986. p. 3-36.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes de Letras (inglês)*. 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – IEL, UNICAMP, Campinas, 2005.

SILVA, L. O. *Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo*. 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2001.

SIMÃO, A. M. V., CAETANO, A. P., FLORES, M. A. Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 90, p. 173-188, Jan./Abr. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 9 jan. 2007.

SKUTNABB-KANGAS, T. Linguistic human rights and teachers of English. In: HALL, J. K.; EGGINGTON, W. G. (Ed.). *The sociopolitics of English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000. p. 22-44.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A importância relativa de fatores contextuais na construção da abordagem de ensinar do professor. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São José do Rio Preto, n. 6, p. 59-77, 2002.

WATSON-GECEO, K.A. Mind, language and epistemology: toward a language socialization paradigm for SLA. *The Modern Language Journal*, Madison, v. 88, n. 3, p. 331-350, 2004.

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*. London: Prentice Hall, 1987. p. 103-117.

_____. *Learner strategies for learner autonomy*. London: Prentice Hall, 1991.

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

_____. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 201-229.

WOOLFOLK HOY, A. C.; MURPHY, P. K. Teaching education psychology to the implicit mind. In: STERNBERG, R.; TORFF, B. (Ed.). *Understanding and teaching the implicit mind*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001. p. 145-185.

YERO, J. L. (2002). *Beliefs*. Disponível em: <<http://www.teachersmind.com/beliefs2.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2004.