



CRENÇAS, MEMÓRIAS E INTUIÇÕES NA NARRATIVA DE UM PROFESSOR DE INGLÊS - LÍNGUA ESTRANGEIRA - EM CONSTRUÇÃO

BELIEFS, MEMORIES AND INTUITIONS IN THE NARRATIVE OF AN ENGLISH - FOREIGN LANGUAGE -TEACHER UNDER CONSTRUCTION

José Halmério Araújo¹

Universidade Estadual da Paraíba

Fábio Marques de Souza²

Universidade Estadual da Paraíba - Universidade Federal de Pernambuco

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar uma (auto)reflexão a respeito das crenças, memórias e intuições que permeiam a nossa constituição como professor de inglês - língua estrangeira. Dessa forma, nossa pesquisa inscreve-se no campo da Linguística Aplicada, ciência (in)disciplinar, híbrida e heterogênea e busca compreender as variáveis dos cenários que influenciam a operação global do ensino de línguas. Para isso, estudamos o que são as crenças, suas características e influências no complexo processo de ensino-aprendizagem. Antes do contato com a teoria especializada, escrevemos a nossa história de vida, com ênfase em nossa trajetória formativa na e pela língua inglesa. Logo após, fizemos leituras para constituir nosso embasamento teórico, e – conforme sugere a metodologia da pesquisa narrativa – compusemos a nossa narrativa como professor em construção. Essa experiência nos possibilitou uma maior compreensão crítico-reflexiva, nos conscientizamos, com os teóricos estudados, que as crenças se tornam articuladas à medida que agimos e falamos sobre elas e, dessa forma, falar a respeito do nosso trajeto formativo significou ouvir a nós mesmos, identificar nossas limitações e potencialidades como professor em permanente construção.

Palavras-chave: Crenças, Pesquisa narrativa, formação de professores, Inglês-Língua Estrangeira.

Abstract: This article aims to present a (self) reflection about the beliefs, memories and intuitions that permeate our constitution as a teacher of English - foreign language. Thus, our research is in the field of Applied Linguistics, (in)disciplinary, hybrid and heterogeneous science and seeks to understand the variables of the scenarios that influence the global operation of language teaching. In order, we study the beliefs, their characteristics and influences in the complex teaching-learning process. Before contact with specialized theory, we write our life history, with emphasis on our formative trajectory in and by the English language. Soon after, we made readings to constitute our theoretical foundation, and - as the methodology of narrative research suggests - we composed our narrative as teacher in construction. This experience allowed us a greater critical-reflexive understanding, we became aware with the theorists studied that the beliefs become articulated as we act and speak about them and, therefore, talking about our formative path meant listening to ourselves, Identify our limitations and potentialities as a teacher in permanent construction.

Keywords: Beliefs, Narrative research, Teachers Education, English as a Foreign Language.

¹ Licenciado em Letras-Inglês (UEPB). Membro do grupo de pesquisa TECLIN, cadastrado no DGP do CNPq. Atualmente, desenvolve a pesquisa “Culturas híbridas, impuras, mestiças e fronteiriças: os entre-lugares como potencializadores das interações em teletandem”. E-mail: halmerio1@gmail.com.

² Doutor em Educação (Universidade de São Paulo – USP), Professor da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: fabiohispanista@gmail.com.



Introdução

No que diz respeito à formação de professores, Freire (1991) apresenta que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (p.32). Tomando como ponto de partida essa citação e, considerando nosso processo de (auto)formação como contínuo, complexo, dinâmico e multifacetado, neste trabalho, apresentaremos a nossa narrativa como professor de língua inglesa em construção, refletindo a respeito das crenças, memórias e intuições que permeiam nosso trajeto formativo.

Nossa escolha por esse tema de pesquisa se justifica principalmente pelas contribuições que este processo reflexivo pode trazer à nossa futura prática profissional. Neste sentido, Souza (2014) argumenta que se torna fundamental estudar as crenças que permeiam o complexo processo de ensino-aprendizagem já que elas exercem profunda influência nas ações de todos os envolvidos na operação global do ensino de línguas:

Uma vez terminada a formação inicial propiciada pelo curso de graduação, as crenças continuarão influenciando sua atuação profissional durante toda a sua trajetória e permearão suas possíveis ações como professor, coordenador, elaborador de testes oficiais, programas de ensino, material didático e políticas públicas para o ensino de línguas, dentre outras (SOUZA, 2014, p.34).

Assim sendo, o pesquisador argumenta que as crenças de um educador, por exemplo, podem influenciar suas ações em todos os sentidos, seja na escolha de temas de ensino, na preparação de exercícios ou na maneira como executa suas aulas, bem como nas ações e condutas que espera dos alunos, dentre outros elementos, sendo, portanto, fundamental a promoção de pesquisas como esta que permitam aos participantes oportunidades para explicitar suas crenças e refletir a respeito delas.

Dessa forma, este artigo relata uma pesquisa que teve como objetivo principal proporcionar ao professor em formação a reflexão, a partir da sua história de vida, a respeito das suas crenças, memórias e intuições. Esperava-se que as sessões de análise compartilhada, visando tecer a narrativa deste aluno, professor em formação inicial, proporcionassem momentos de conscientização e reflexão crítica a respeito do tornar-se professor.

Fundamentação teórica

A teoria que comungamos para a realização desta pesquisa será apresentada, nesta seção, em três itens, a saber: i) A pesquisa em linguística aplicada, ii) A operação global do ensino de línguas, iii) Crenças que permeiam o processo de aprender e ensinar línguas e suas principais características,

A PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA

Nossa pesquisa se inscreve no campo da Linguística Aplicada (doravante LA), ciência apresentada por autores como Cavalcanti (1986), Celani (1992), Moita Lopes (2009) e Almeida Filho (2005) como abrangente e multidisciplinar, que pode recorrer à áreas como a Linguística, à Psicologia, à Sociolinguística, à Antropologia, à Educação e à Filosofia, dentre outras, para buscar a resolução de questões de uso da linguagem na escola ou em um contexto social mais amplo.

Dessa forma, não estamos diante de uma área do conhecimento dedicada à mera aplicação da linguística, mas sim a um campo que reflete uma produção teórica própria em seu bojo e que se constituiu como ciência na metade do século XX. Inicialmente, era considerada como aplicação da linguística para investigar o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Porém, ainda no século XX, chegou-se ao consenso de que ela não surgiu como aplicação da linguística, mas como uma perspectiva indutiva, isto é, uma pesquisa advinda de observações de uso da linguagem no mundo real, em oposição à língua idealizada.

Atualmente, não há dúvidas de que o modo de fazer pesquisa em LA está para além do que configurava o campo da linguística, já que em LA desenvolviam-se investigações não só relacionadas ao ensino de línguas, mas também voltadas para outros campos da linguagem como prática social.

Como afirmam Moita Lopes (2009) e Rojo (2006), a LA avança como uma (in)disciplina, sem limites rígidos, híbrida e heterogênea a fim de criar inteligibilidade em relação a problemas sociais em que a linguagem tem um papel central, e ousa se distanciar de paradigmas consagrados de investigação.

No território brasileiro, a LA expandiu-se e consolidou-se com o surgimento de programas de pós-graduação, desenvolvimento de estudos e formação de profissionais:

Mais adiante, em 1970, há a chegada formal da LA em solo brasileiro. É fundado no Brasil, na PUC-SP, o primeiro programa de Pós-Graduação *stricto-sensu* em Linguística Aplicada. Em 1971, o Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (LAEL) é reconhecido como centro de excelência pelo CNPq, e em 1973, o mesmo é credenciado pelo Conselho Federal de Educação (DAMIANOVIC, 2005, p. 184).

Há consenso, entre os estudiosos, de que a área alcançou desenvolvimento estável no Brasil, subsidiado institucionalmente por muitos programas de pós-graduação e agências de fomento à pesquisa, assim como pela criação, em 1990, da Associação de Linguística Aplicada do Brasil, a ALAB.

Dessa forma, temos a LA como “ciência aplicada (interdisciplinar, em muitos casos), cujo objeto é o problema ou a questão real de uso de linguagem colocados na prática social dentro ou fora do contexto escolar” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 23).

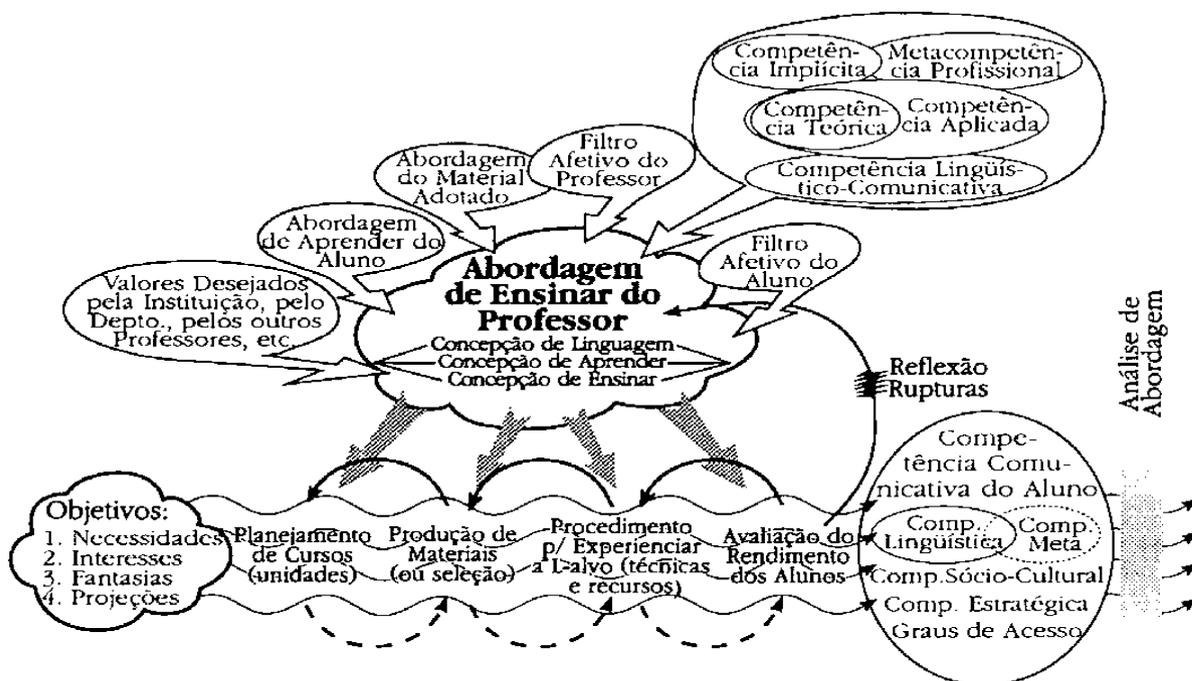
Uma vez apresentada e situada a nossa investigação no campo da LA, no próximo item buscaremos compreender alguns dos fatores que influenciam o complexo processo de ensinar e aprender línguas.

A OPERAÇÃO GLOBAL DO ENSINO DE LÍNGUAS

Almeida Filho (1993, p.21), analisa o aprender e o ensinar uma língua como um processo no qual existem várias forças atuando simultaneamente. O autor argumenta que, quando um professor de língua estrangeira se propõe a ensinar uma língua, muitas são as tarefas que o aguardam. O autor elenca, basicamente, quatro esferas: (1) o planejamento das unidades de um curso; (2) a produção de materiais de ensino ou a seleção deles; (3) as experiências *na*, *com* e *sobre* a língua-alvo realizadas com os alunos, principalmente dentro, mas também fora da sala de aula, e (4) a avaliação de rendimentos dos alunos (mas também a própria auto avaliação do professor e a avaliação dos alunos e/ou externa do trabalho do professor).

A imagem 4 contempla o modelo ampliado da operação global do ensino de línguas, desenvolvido por Almeida Filho (1993). No esquema o autor apresentou as múltiplas forças que configuram o processo de aprender e ensinar uma língua:

Imagem 2: Operação global do ensino de línguas



Fonte: Almeida Filho (1993, p.22)

Para Almeida Filho (1993):

No processo de aprendizagem formal de LE a aula pode não ser quantitativamente a maior porção do trabalho de ensinar e aprender mas é certamente a mais impactante. Pode não ser a maior porção porque depois que se despedem, professor e aluno têm uma série de tarefas a cumprir antes da próxima aula. O professor vai planejar mais aulas, corrigir, avaliar, discutir com colegas e coordenadores, selecionar e produzir material e aperfeiçoar-se profissionalmente lendo, estudando, indo a encontros e congressos. O aluno vai fazer a lição, buscar ocasiões de uso, praticar, discutir em grupo e coletar material (p.25).

Estamos, portanto, diante de um processo complexo, influenciado por diversas variáveis e, diante delas, a aula se assemelha à ponta aparente de um grande *iceberg* submerso. Uma vez apresentada a operação global do ensino de línguas, no próximo item nos dedicaremos à compreensão teórica das crenças, memórias e intuições que podem influenciar nesta operação.

CRENÇAS QUE PERMEIAM O PROCESSO DE APRENDER E ENSINAR LÍNGUAS

Alguns pesquisadores como Almeida Filho (1993) e Barcelos (1999), por exemplo, apresentam ser a cultura de aprender e ensinar uma língua estrangeira baseada em teorias implícitas, que por sua vez são formadas por elementos como crenças, motivações, memórias, intuições e imagens, dentre outros.

Temos consciência de que as concepções dos agentes envolvidos na operação global do ensino de línguas, apresentada no item anterior deste artigo, exercem profunda influência em todo o processo, já que cada indivíduo, permeado por seu contexto sócio-histórico-discursivo tem suas crenças que embasam as atitudes que norteiam seu comportamento em face do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Parafraseando Barcelos (2001), podemos afirmar que as crenças, em termos gerais, podem ser definidas como opiniões e ideias que alunos, professores e demais envolvidos têm a respeito dos processos de ensinar e aprender línguas. Dessa maneira, as crenças de um professor, por exemplo, influenciam suas tomadas de decisão em todos os aspectos, seja na seleção de conteúdos, na elaboração de atividades ou na forma como conduz suas aulas e nas produções e comportamentos que espera do aprendiz (SOUZA, 2014, p.77).

Com vistas a compreender a grande “floresta terminológica” (WOODS, 1996) que envolve o conceito que aqui trataremos como crenças, apresentaremos – a seguir – uma tabela, elaborada a partir dos trabalhos de Silva (2007 e 2011):

Tabela 1: Diferentes termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas

Termos	Definições
Abordagem ou cultura de aprender (ALMEIDA FILHO, 1993)	“Maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita” (p.13).
Cultura de Aprender Línguas (BARCELOS, 1995)	“O conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes” (p.40).
Crenças (BARCELOS, 2001)	“Idéias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências”.
Crenças (PERINA, 2003)	“As crenças (...) são “verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros” (p.10-11).

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

Crenças (BARCELOS, 2004a)	As crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são “socialmente construídas” sobre “experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p.132).
Crenças (BARCELOS, 2004b)	Assim, as crenças não seriam somente um conceito cognitivo, antes “construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas (...) de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p.20).
Crenças (BARCELOS, 2006)	“Como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais” (p.18).
Crenças (LIMA, 2005)	“Filtro pelo qual passa todo e qualquer conhecimento e como algo que não está disponível de forma sistematizada para todas as pessoas, como está o conhecimento, mas existe a dimensão individual como na social e pode ser questionado e rejeitado por outras pessoas que não compartilham do mesmo sistema de crenças. (...) A crença não deixa instantaneamente de ser verdadeira para o indivíduo que a possui, mas se modifica na medida em que novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo e essas novas crenças, podem vir a substituir a anterior ou não” (p.22).
Crenças (TASET, 2006)	“(…) como o conhecimento implícito e/ou explícito sobre a natureza da língua, a capacidade do indivíduo para adquiri-las e as maneiras de conseguir essa aquisição, fruto da experiência escolar prévia e presente e da influência do contexto (a escola, os livros, a mídia, a família, os amigos, os professores e as relações interpessoais). Esse conhecimento pode se manifestar em declarações, intenções, atitudes e ações relativas a processo de ensino-aprendizagem. (...) As ações/estratégias desenvolvidas na tentativa de aprender uma L2/LE estão incluídas nas experiências presentes de aprendizagem e também constituem fontes de formação e mudança de crenças (p. 36-37).
Crenças (SILVA, 2005)	“Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino-aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros (os outros agentes participantes do processo educacional, tais como coordenador, diretor e/ou dono da escola; autores de documentos educacionais – Parâmetros Curriculares Nacionais, Leis e Diretrizes e Bases para a educação, etc. – pais, entre outros) têm a respeito dos processos de ensino-aprendizagem de línguas e que se (re)constróem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo” (p. 77).
Representações (CELANI & MAGALHÃES, 2002)	“(…) uma cadeia de significações, construída nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular” (p. 321).
Representações (MAGALHÃES, 2004)	“(…) uma cadeia de significações construída nas constantes negociações entre os participantes das interações e as compreensões, expectativas, intenções, valores e crenças, “verdades”, referentes a teorias do mundo físico; as normas, valores e símbolos do mundo social e as expectativas o agente sobre si mesmo enquanto sujeito em um contexto particular (isto é, significações sobre seu saber, saber fazer e poder para agir) que a todo momento são colocados para avaliação, desconstruídas e revistas” (p. 66).
Representações Sociais (MOSCOVICI, 1961)	“Um universo de opiniões próprias de uma cultura, uma classe social ou um grupo, relativas aos objetos do ambiente social” (p. 16).

Fonte: Silva (2007 e 2011). Compilação nossa.

Silva (2011) destaca que a análise dessas definições nos permite fazer duas observações:

- 1) A maioria das definições levam em consideração o contexto social em que tanto professores quanto alunos estão inseridos;
- 2) Para os autores elencados, “as crenças variam de pessoa para pessoa, são mutáveis e estão relacionadas às experiências de cada indivíduo e ao contexto sócio-cultural com o qual interage” (p. 33). Dessa forma, podemos dizer que as crenças podem ser pessoais ou coletivas, intuitivas e que, na maioria das vezes, são implícitas.

Tais abordagens têm como referencial o homem como sujeito histórico e a linguagem como prática social, culturalmente constituída. Conseqüentemente, cria-se um estrito vínculo entre o conceito de crenças e a perspectiva ideológica, inerente à linguagem e à educação. De acordo com Barcelos (2004a, p. 140), ao propor uma abordagem discursiva de crenças, Kalaja pressupõe que as mesmas são (re)construídas no discurso, que o uso da língua é social (e, acrescentamos, situado historicamente) e orientado para a ação, que a linguagem cria a realidade e que o conhecimento científico, bem como as concepções leigas, são (re)construções sociais do mundo (SILVA, 2011, p. 33).

Souza (2014) lança mão de Pajares (1992) para ressaltar que a proliferação terminológica ao mesmo tempo em que confunde, destaca a relevância dos estudos e pesquisas na área. Neste artigo, compartilharemos da definição de Barcelos (2006), já que está em sintonia com o sentido adotado para esta investigação:

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

Principais características das crenças

A partir de uma breve revisão bibliográfica, Souza (2014) se dedica a traçar um perfil das crenças. O autor lança mão de Barcelos & Kalaja (2013a, p. 2), que sintetizam as principais características das crenças alegando que:

- a) são contextuais, pessoais, experienciais, sociais, cognitivas e construídas em práticas discursivas;
- b) são descritas como dinâmicas e variáveis de uma situação para outra;
- c) estão intrinsecamente relacionadas às ações, que as orientam e influenciam mutuamente;
- d) são parte da capacidade interpretativa de um professor para dar sentido ao mundo social que o rodeia e embasar suas soluções e encaminhamentos aos problemas com os quais se depara;
- e) podem, em alguns casos, ser mais resistentes à mudança e;
- f) desempenham um papel importante em ajudar os professores a compreender a si próprios e aos demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas. (SOUZA, 2014, p. 92).

A partir do exposto, podemos afirmar que as crenças “fornecem significado, dão estrutura, ordem, direção e valores compartilhados. Elas também ajudam os indivíduos a se identificarem com grupos e sistemas sociais” (SOUZA, 2014, p. 92), de forma a reduzir a dissonância e confusão.

Souza (2014) lança mão de Barcelos (2001, p. 73), ao relatar que as crenças são “pessoais, contextuais, episódicas e com origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore”; segundo ela, as crenças também podem ser internamente inconsistentes e contraditórias. Em estudo posterior, Barcelos e Kalaja (2003, p. 233) nos apresentaram as crenças como sendo dinâmicas, emergentes, experienciais, mediadas, paradoxais, relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa, de forma que “as crenças exercem grande influência nas ações, mas as ações também podem influenciar as crenças” (BARCELOS, 2010, p.25).

As autoras argumentam que as crenças são *dinâmicas* porque sofrem mudanças ao longo do tempo e da nossa trajetória de vida, já que vivemos constantes metamorfoses. O próprio conhecimento acumulado a respeito do processo de ensino-aprendizagem de línguas e, conseqüentemente, as nossas crenças acerca dele vão mudando ao longo do tempo. Neste sentido, Dufva (2003), argumenta que essa dinamicidade não significa que as crenças são geradas imediatamente, mas são sempre ancoradas em eventos significativos como “incidentes do passado, pessoas que foram significativas, assuntos que lemos ou ouvimos na mídia ou opiniões de nossos professores na escola” (p. 143). Como consequência da dinamicidade, as autoras citam serem as crenças *emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente*, já que elas não se encontram em nossas mentes como uma estrutura mental pronta e fixa, mas mudam e se desenvolvem na medida em que interagimos e modificamos nossas experiências e, somos, ao mesmo tempo modificados por elas: “as crenças tornam-se articuladas à medida que agimos e falamos sobre elas” (BARCELOS & KALAJA, 2003, p. 233). Nesta mesma linha, falar sobre alguma coisa significa, ao mesmo tempo, ouvir a nós mesmos (SOUZA, 2014, p. 94).

Neste sentido, Barcelos (2006 p. 19) argumenta que as crenças incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais. A autora cita Kramsch (2003), para quem as “crenças não só representam uma realidade social, mas constroem essa realidade” (p. 111). A partir deste ponto de vista, não deveríamos buscar ocultar a inconsistência e variabilidade das crenças, mas, pelo contrário “dar um relato contextualizado das crenças, levando em conta sua variabilidade, contingência e inconsistência” (p. 111).

Assim, na perspectiva sociocultural, o desenvolvimento profissional do professor em formação inicial estará diretamente ligado à interação com seu meio, mediado por pessoas e artefatos culturais. Dessa forma, são fundamentais as oportunidades oferecidas por seu contexto e as experiências vivenciadas em seu meio. Temos, neste processo, a interação entre alunos, alunos e professores, alunos e artefatos simbólicos, alunos-professores e seus alunos das experiências de prática de ensino como estratégias fundamentais potencializadoras do desenvolvimento e, neste processo, “as crenças dos aprendizes são parte das construções e reconstruções de suas experiências” (HOSENFELD, 2003, p. 39). A mediação, segundo a perspectiva sociocultural, exerce papel fundamental, já que, para Vigotski, o homem apreende o mundo não de forma direta, mas sim de forma mediada, por intermédio de instrumentos, signos e do “outro”. Neste sentido, Dufva (2003) apresenta as crenças como meios de mediação usados para regular a aprendizagem e propiciar a solução de problemas (SOUZA, 2014, p. 95).

Barcelos (1995, 2001) ressalta que as crenças podem atuar como instrumentos de potencialização ou como obstáculos ao processo de ensinar e aprender línguas. Neste sentido, as crenças são “sociais, mas também individuais e únicas; são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes” (BARCELOS & KALAJA, 2003, p. 233) e podem favorecer ou prejudicar o complexo processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Nossas escolhas metodológicas

Conforme já relatamos anteriormente, nossa pesquisa se insere no campo dos trabalhos realizados em linguística aplicada e, portanto, do ponto de vista da natureza ou finalidade, podemos afirmar tratar-se de uma pesquisa aplicada que busca gerar conhecimentos a partir de uma situação específica concreta que, no nosso caso, é a trajetória formativa do professor em construção, autor desta investigação.

Já do ponto de vista da forma de abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, que considera a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e os sujeitos. É descritiva e utiliza o método indutivo, sendo que os dados obtidos são analisados indutivamente. O processo é o foco principal. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Em relação aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa participante. Nesta modalidade investigativa, como o próprio nome sugere, o primeiro autor deste artigo foi, ao mesmo tempo, colaborador e condutor da pesquisa, contando – portanto – com o professor Fábio Marques de Souza como mediador das sessões de reflexão compartilhada de análise da história de vida do autor, com vistas a tecer a sua narrativa como professor em construção.

Neste intuito, nosso processo investigativo se dividiu em quatro momentos, sintetizados no quadro 1 e detalhados a seguir:

Tabela 3: Momentos da pesquisa.

Momento	Atividade principal:	Objetivo
1.º	<i>História de vida do pesquisador enquanto professor de língua inglesa em construção</i>	Resgatar e registrar memórias a respeito da história de vida do pesquisador e sua trajetória como professor de inglês em formação.
2.º	<i>Pesquisa bibliográfica</i>	Colocar o pesquisador em contato com a maior parte do que foi escrito a respeito do tema estudado, de forma a propiciar a construção do referencial teórico que permitisse o embasamento para as ações subsequentes.
3.º	<i>Sessões de reflexão compartilhada</i>	Proporcionar ao aluno, professor em formação inicial, momentos de reflexão compartilhada.
4.º	<i>Tessitura da narrativa do pesquisador enquanto professor de língua inglesa em construção</i>	Refletir a respeito da história de vida do pesquisador e sua trajetória como professor em construção.

Fonte: Elaboração nossa.

Uma vez apresentado o quadro resumo do nosso processo investigativo, especificaremos – a seguir - cada uma das etapas adotadas:

1.º Momento: *História de vida do pesquisador enquanto professor de língua inglesa em construção*

Antes de nosso processo de imersão na teoria a respeito das crenças, memórias e intuições que permeiam o complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas, o professor

orientador nos pediu que escrevêssemos nossa história de vida, com ênfase em nossa trajetória escolar e nossa relação com a língua inglesa. Esta história, uma vez escrita, foi sendo analisada à luz de leitura especializada e reflexão compartilhada, ao longo do processo investigativo, de forma a constituir a narrativa que é apresentada neste artigo.

2.º Momento: *Pesquisa bibliográfica*

Durante as sessões de orientação, foram propostas algumas leituras com o objetivo de constituir o embasamento teórico que sustentasse as reflexões tecidas ao longo da pesquisa.

Esta fase de levantamento bibliográfico envolveu o estudo de diversas publicações (artigos científicos, livros, teses, entre outros) com o objetivo de colocar o pesquisador em contato com a maior parte do que foi escrito a respeito das crenças que permeiam o complexo processo de ensinar e aprender línguas, visando propiciar a construção do referencial teórico que nos permitisse traçar as considerações e conclusões ao longo da pesquisa relatada neste artigo.

3.º Momento: *Sessões de reflexão compartilhada*

Ao longo das sessões de orientação que deram origem à esta pesquisa, contamos com momentos de leitura e discussão a respeito da história de vida do autor deste trabalho. Por diversas vezes, o autor foi incitado a refletir em relação aos possíveis pontos de convergência entre a teoria estudada e a sua trajetória crítico-reflexiva.

4.º Momento *Tessitura da narrativa do pesquisador enquanto professor de língua inglesa em construção*

Souza (2014) nos apresenta que a pesquisa narrativa possibilita aos envolvidos compartilhar suas experiências vividas *na* e *pela* linguagem, de maneira individual e coletiva, tornando-se sujeitos de vidas historiadas e impondo-se como pessoas do discurso.

Dentre as principais contribuições desta modalidade de pesquisa em contextos educacionais, destacamos que “a metodologia da pesquisa narrativa é apropriada para lidar com questões da trajetória da formação pessoal, acadêmica e pedagógica dos professores, de seu

conhecimento pessoal-prático e, também, com questões relativas à experiência dos participantes com a língua” (TELLES, 1999, p. 89).

Após compartilhar da citação de Connelly & Clandinin (1990) de que “a narrativa é a estrutura fundamental da experiência humana” (p.12), Telles (1999) argumenta: “nesta modalidade de pesquisa, os professores são, ao mesmo tempo, agentes e objetos de investigação” (81).

Souza (2014) apresenta que, para os pesquisadores da área, o que geramos em campo não são *dados*, mas *material documentário* que, por sua vez, será um *gerador de dados* (visto que criamos significados a partir deste mesmo material. Dessa forma, os participantes relatam histórias e os pesquisadores, a partir da análise desses relatos, escrevem narrativas. Portanto, a história passa a ser o objeto e o método da pesquisa e, no nosso caso, fomos – num momento – participante e - em outro – pesquisador. Assim sendo, nossa história de vida constituiu a narração temporal dos fatos significativos para nós e, depois de analisada à luz das teorias que comungamos – principalmente das reflexões e respeito das crenças, memórias e intuições, construímos nossa narrativa, isto é, o relato reflexivo de construção de significados de forma a estabelecer relações entre o que foi relatado/descrito.

Nossa narrativa como professor em construção

Visando seguir o estilo mais adequado para a nossa narrativa, bem como registrar a subjetividade envolvida no processo crítico-reflexivo propiciado pela pesquisa participativa, nosso texto, neste item, estará escrito na primeira pessoa do singular.

Minha estreia

Minha trajetória demandou um longo caminho até a conclusão deste meu primeiro, de muitos outros que virão, curso de graduação. Neste sentido, me parece fundamental, para a compreensão da minha trajetória, resgatar o contexto no qual nasci. Dessa forma, me vem à mente o pensamento de Bakhtin (2007), ele nos apresenta que todo homem passa por dois nascimentos: um físico e outro social. Para o filósofo, “o indivíduo humano só se torna historicamente real e culturalmente produtivo como parte do todo social (p. 11)”. O pensador russo argumenta que nascer fisicamente não é o suficiente para fazer parte da história.

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

Segundo o filósofo, “o homem não nasce como organismo biológico abstrato, mas como fazendeiro ou camponês, burguês ou proletário: isto é o primordial” (BAKHTIN, 2007, p. 11). Dessa forma, é necessário algo como um segundo nascimento, um nascimento social: “ele nasce como russo ou francês e, por último, nasce em 1800 ou 1900. Só essa localização social e histórica do homem o torna real e lhe determina o conteúdo de criação da vida e da cultura” (BAKHTIN, 2007, p. 11).

Neste sentido, nasci brasileiro, na década de 1980, mais precisamente nordestino, na periferia da cidade de Campina Grande, filho mais novo de uma família de sete irmãos. Dessa forma, “ao longo da minha vida as dificuldades sempre foram uma constante, seja com relação as coisas relacionadas aos fatores materiais, assim como fatores ligados a carência afetiva”.

A crença da minha mãe de que o meu futuro dependia da educação

Apesar do meu nascimento social não ter sido o mais propício para as práticas culturais numa sociedade letrada, “nessa realidade, nem boa, nem ruim, mas a minha realidade, existia uma luz no fim do túnel: a percepção da importância da educação por parte da minha mãe”. Talvez reflexo da crença coletiva construída de que o futuro está na educação, ou pelo motivo de não querer para mim as dificuldades que a vida lhe proporcionara por conta de nunca ter sido formalmente escolarizada, Joana, a minha mãe, sempre valorizou muito a minha formação. Ela não poupou esforços para me proporcionar o melhor e, apesar da nossa condição social precária, todo o meu Ensino Médio foi cursado numa escola particular, o colégio Onze de Outubro.

Sempre preocupada em me proporcionar o melhor e em me poupar dos problemas desse mundo, ele acabou me superprotegendo e “Mãe super protetora, como tal, deixou como legado - claro – hábitos não tão ortodoxos, como depender muito dos outros, por exemplo. Mas que, aos poucos, foram sendo desconstruídos pela vida ao longo da caminhada, de uma maneira bem menos amortecida, como ela costumava fazer”.

O meu primeiro contato com a língua inglesa

Nas sessões de reflexão compartilhada, os professores Celso e Fábio me indagaram muito em relação ao meu primeiro contato com a língua inglesa. Infelizmente, fui traído pela memória e não me lembro, “o que vem à minha memória é que era algo sempre muito distante

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

da minha realidade que, para mim, inserido numa realidade muito carente, seria uma meta nunca alcançada”. Minha mãe “não era referência, no entanto, seus olhos refletiam que era possível sim e que eu podia contar sempre com ela”.

Durante os momentos de reflexão compartilhada, me questionei se o fato de eu não me lembrar do meu primeiro contato com a língua inglesa na escola não poderia estar relacionado a forma indiferente como essas experiências de ensinar e aprender inglês na escola pública têm sido promovidas, isto é, quando são promovidas de forma a superar a mera cópia, tradução e memorização do verbo *to be* no presente do indicativo.

Adquirindo um inglês “faz de conta”

Apesar de não conseguir resgatar o momento exato do meu encontro com a língua que um dia será o meu objeto de trabalho, me veio à mente que, “antes de cogitar a possibilidade de aprender inglês, meu contato era sempre no faz de conta: eu ouvia uma determinada música e, munido de um lápis e caderno, eu simplesmente escrevia o que eu estava ouvindo, não havia nenhum nexos no que estava sendo copiado, muito menos estava relacionado à gramática ou algum método de aquisição de uma nova língua, o que importava, naquele tempo, era emitir o mesmo som do(a) cantor(a), fingindo que estava cantando em inglês”.

Inspirado por várias músicas da Whitney Houston, por *Love by Grace*, da Lara Fabian, dentre outras, eu vivia momentos mágicos em que me sentia cantor, famoso e falante de inglês! Era um inglês de faz de conta, mas que me mostrava que era possível “dominar” esta língua.

Dando um improve no meu inglês “faz de conta”

Finalmente, a minha vontade de falar inglês começou a se materializar para além das “transcrições fonéticas”, sem nenhum critério científico, das músicas que eu ouvia e cantava: “ingressei em um cursinho de inglês, pois me dei conta que as aulas do ensino regular não iriam me tornar um falante da língua que eu almejava aprender. Por alguns semestres, frequentei um curso de inglês no CCAA. Mas, depois, tive que abandoná-lo devido a problemas financeiros. Mais uma vez fui obrigado a abandonar um sonho, ou, pelo menos, deixá-lo adormecido por algum tempo”.



Ao longo dos três anos do curso de inglês no CCAA, “reproduzir o que eu ouvia ganhou um novo aliado, que foi a possibilidade de incrementar um pouco daquilo que aprendi nas aulas de inglês. Era pouco, mas já era bem significativo para mim”.

A crença do saber inglês como chave de acesso, empoderamento e status social

Conforme nos apresenta Almeida Filho (1993) no embasamento teórico que sustenta as nossas reflexões, a Operação Global do Ensino de Línguas é composta por vários agentes e as crenças que os envolvidos têm a respeito do ensinar e aprender irão influenciar profundamente todo o processo. No meu caso, identifiquei basicamente duas crenças positivas, favoráveis ao aprendizado, a primeira, herdada da minha mãe, era a de que estudar era importante e poderia fazer toda a diferença na minha vida. A segunda, pessoal, diz respeito à crença de que “saber inglês, para mim, sempre esteve ligado a empoderamento e status”, ou seja, numa sociedade capitalista e em rede, eu via o inglês como chave de acesso a uma vida melhor e, “por isso, estar fora dessa realidade me deixava um pouco desconfortável” e, ao mesmo tempo, alimentava a minha “vontade enorme de aprender esse idioma”.

Um longo caminho até o curso de Letras-Inglês

O Ensino Médio passou, as escolhas me levaram para caminhos de idas e voltas, perdas e conquistas, muitas vezes sozinho, tantas outras na companhia de amigos que não podiam escolher por mim, mas que me apoiaram da melhor forma possível: “esses caminhos me levaram para o curso de Comunicação Social - Jornalismo e para a Licenciatura em Geografia, mas que não me deram excitação suficiente para concluí-los”.

Após anos de questionamentos, sem muita esperança de respostas, o que me provocou uma inquietação tão grande que acabei me dando conta do que realmente eu queria fazer: “me dei conta de quanto me completaria voltar a aprender inglês. Mais que isso, cheguei a conclusão de que poderia passar esse conhecimento para tantas outras pessoas que, como eu, se julgavam incapazes de investir em seus sonhos”. Foi assim que decidi cursar Letras-Inglês para seguir a caminhada acadêmica, desta vez sem atropelos, desistências ou imprevistos.

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

A crença de que no curso de Letras-Inglês não se aprende inglês!

Ao sintetizar as principais características das crenças, Barcelos & Kalaja (2013a) justificam que elas são contextuais, pessoais, experienciais, sociais, cognitivas e construídas em práticas discursivas. Este argumento me parece bastante adequado para minha compreensão e possível (des)construção de que no curso de Letras-Inglês não se aprende inglês!: “Antes do início do curso de Letras, conversando com um amigo que iria começar o curso junto comigo, descobri que na universidade não seria o lugar de aprender inglês, nós iríamos nos profissionalizar como professores, mas a aquisição da nova língua ficaria por nossa conta”. Na sessão de análise reflexiva, me dei conta de que esta crença não era minha, era do meu amigo Nick e, eu acabei, numa prática discursiva, adotando ela para mim.

Barcelos & Kalaja (2013a) relatam, também, que as crenças estão diretamente relacionadas às ações, as orientam, influenciam e; conseqüentemente, também são orientadas e influenciadas por elas. Neste sentido, pude compreender que a minha crença de que o curso de Letras não era o *locus* privilegiado para aprender Inglês influenciou a minha ação de procurar uma escola de línguas: “Diante disso, mais uma vez, entrei num cursinho de idiomas, novamente no CCAA, seis meses antes de começar as aulas na universidade” e, ao mesmo tempo em que a minha crença influenciou a minha ação de procurar um cursinho, as minhas experiências *com, na e pela* língua-alvo na escola de línguas reforçou a minha crença de que na universidade eu aprenderia a ser um bom professor, mas não necessariamente um bom falante daquela língua.

O professor como um mediador da realização de sonhos

Minha (auto)reflexão revela o meu desejo de ser professor e a minha crença nesta profissão como algo prazeroso e com uma função social relevante: “de toda essa consciência do ser professor e fazer a diferença na vida das pessoas, a responsabilidade só aumenta, assim como a vontade de aperfeiçoar-me cada vez mais no inglês e ser um professor melhor, de forma a mediar a realização de sonhos”.

Neste raciocínio, me lembro que Barcelos & Kalaja (2013a) alegam que as crenças podem cumprir uma função importante em auxiliar os educadores na compreensão de si mesmos e dos demais participantes do processo de ensinar e aprender línguas. Nesta linha de

raciocínio, visualizo a Operação Global do Ensino de Línguas (ALMEIDA FILHO, 1993) como se fosse um cenário no qual o complexo processo de ensino-aprendizagem ocorre como num palco dinâmico em que professor e alunos alternam o papel de destaque, como protagonistas de um vídeo clipe de interações significativas da língua em uso, rica em sentidos: “durante toda a graduação e até hoje venho aprendendo a respeito da importância de ser professor e o quão significativo pode ser essa profissão na vida das pessoas”.

Barcelos & Kalaja (2003), ao abordar as crenças como dinâmicas, citam que elas estão em constante desenvolvimento, construídas através das relações sociais e situadas de acordo com as nossas experiências, já que elas não habitam nossas mentes de forma fixa e imutável, mas mudam e se transformam de acordo com as nossas interações com o meio.

Dessa forma, é inegável as contribuições que este processo reflexivo trouxe para que eu pudesse compreender quem sou, porque sou como sou e quem é possível eu ser se eu desejar: “Com esse objetivo de concluir a Licenciatura em Letras conquistado e um ciclo completado, é hora de olhar para o horizonte, definir desafios a superar e seguir em busca de novos objetivos, dessa vez com a certeza de que as coisas que aconteceram no passado, mesmo deixando marcas bem profundas, não definirão, de forma negativa, o meu futuro”.

Considerações

Nosso trajeto, neste artigo, consistiu na busca da construção de um embasamento teórico que nos desse uma maior consciência do fenômeno em observação, ou seja, das crenças, memórias e intuições que permeiam a nossa constituição como professor de inglês - língua estrangeira – em permanente construção.

Dessa forma, nossa pesquisa inscreve-se no campo da Linguística Aplicada, ciência (in)disciplinar, híbrida e heterogênea que busca a compreensão de problemas sociais em que a linguagem tem um papel central.

Com as lentes da LA, buscamos compreender as variáveis dos cenários de aprendizagem de línguas. Para isso, encontramos em Almeida Filho (2005 e 2013), explicações de que estamos diante de um processo complexo, permeado por variáveis múltiplas, e que as diferentes configurações delas propiciam tendências de aprendizagem de tipos muito diversos. Neste sentido, discorreremos também a respeito dos vários fatores que incidem na operação global do ensino de línguas.

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

A partir do apoio teórico da linguística aplicada, estudamos o que são as crenças, suas características e influências no complexo processo de ensino-aprendizagem. Para isso, apresentamos a imensa floresta terminológica que se ocupa de compreender o que nesta pesquisa tratamos como crenças e elencamos algumas das crenças e limitações apresentadas pela literatura em relação a ensinar e aprender inglês na escola pública. Dentre elas, demos ênfase à crença socialmente construída e, de certa forma generalizada, de que na escola pública não se aprende língua estrangeira, como um dos principais entraves.

Antes do contato com a teoria especializada, escrevemos a nossa história de vida, com ênfase em nossa trajetória formativa na e pela língua inglesa. Logo após, fizemos leituras para constituir nosso embasamento teórico, e – conforme sugere a metodologia da pesquisa narrativa – compusemos a nossa narrativa como professor em construção.

Essa experiência nos possibilitou uma maior compreensão crítico-reflexiva do processo de ensinar e aprender línguas. Nos conscientizamos, com os teóricos estudados, que as crenças tornam-se articuladas à medida que agimos e falamos sobre elas e, dessa forma, falar a respeito do nosso trajeto formativo significou ouvir a nós mesmos, identificar nossas limitações e potencialidades.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. “A operação global de ensino de línguas”. In: _____ *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Linguística Aplicada, Ensino de Línguas & Comunicação*. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.
- ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da Prática Escolar*. Editora Papirus, 1995.
- BAKHTIN, M. *O freudismo*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). IEL/UNICAMP, 1995.
- BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estudo da Arte. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, n.1, p.71-92, 2001.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, 2007.
- BARCELOS, A. M. F.. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: Barcelos, A. M. F. e VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-42.

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

- BARCELOS, A. M. F.. Prefácio. In: ZOLIN-VESZ, F. *Crenças sobre ensinar e aprender espanhol: reprodução e manutenção do status quo e da estratificação social*. Campinas: Pontes, 2013c.
- BARCELOS, A. M.F.; KAJALA, P. (eds.) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003.
- BARCELOS, A. M.F.; KAJALA, P. Beliefs in Second Language Acquisition: Learner. In: CHAPELLE, C. A. (ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Malden: Wiley-Blackwell, 2013a.
- BARCELOS, A. M.F.; KAJALA, P. Beliefs in Second Language Acquisition: Teacher. In: CHAPELLE, C. A. (ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Malden: Wiley-Blackwell, 2013b.
- BARCELOS, A.M.F. Explorando crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas em material didático In: SCHEYERL, D. e SIQUEIRA, S. (Orgs.) *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 109-133.
- CAVALCANTI, M. C. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. P. 179-184.
- CELANI, M. A. A.; PASCHOAL, M. S. Z. (Orgs) *Linguística Aplicada*. São Paulo: EDUC, 1992.
- CAVALCANTI, M. C. A propósito da linguística aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. n. 7, 1986. p.5-12.
- CONNELLY, M.F. & CLANDININ, D.J. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, (1990) 19(5).
- DAMIANOVIC, M. C. C. L. O Linguísta Aplicado: de uma aplicador de saberes a um ativista político. *Linguagem & Ensino* (UCPel), Pelotas, v. 8, p. 181-196, 2005.
- DRUMON, Y. Inglês se aprende na escola? *Revista Educação*, Especial Currículo, Edição 191. Disponível on-line: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/191/ingles-se-aprende-na-escola-278806-1.asp>> Acesso em: 28 mar. 2013.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- KRAMSCH, C. Metaphor and the subjective construction of beliefs. In: KALAJA, P. & BARCELOS, A.M.F. (Orgs.) *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003.
- LIMA, D.C. (Org.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa, Instituto Piaget, 1991.
- PAJARES, M. F. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, v.62, n.3, 1992, p. 307-332.
- PAJARES, M. F.. Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, v. 66, n.4, 1996, p. 543-578.
- ROJO, R. Práticas de letramento em diferentes contextos. In: *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. P.: 95-121.

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

- SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino* (UCPel. Impresso), v. 10, p. 235-271, 2007.
- SILVA, K.A. “Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: pontos e contrapontos”. SILVA, K.A. (Org.) *Crenças, Discursos e Linguagem – volume II*. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- SOUSA, R. M. R. Q. *Professores de inglês da escola pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Universidade de São Paulo, USP, 2006.
- SOUZA, Fábio Marques de. *O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial*. Tese (Doutorado em Educação: cultura, organização e educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: USP, 2014.
- SOUZA, Fábio Marques de. *Aprender e ensinar línguas num contexto intercultural e colaborativo mediado pelas tecnologias digitais*. Projeto de Pesquisa (Estágio de Pós-Doutorado em Educação: Estudos Culturais da Educação). Programa de Pós-graduação em educação. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2017.
- TELLES, J.A. “A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica” In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 34. Campinas: UNICAMP, 1999.
- WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: CUP, 1996.
- WOODS, D. 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.

Recebido em: 11/05/2017

Aprovado em: 09/06/2017