



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Marissol Rodrigues Mendonça da Fonseca

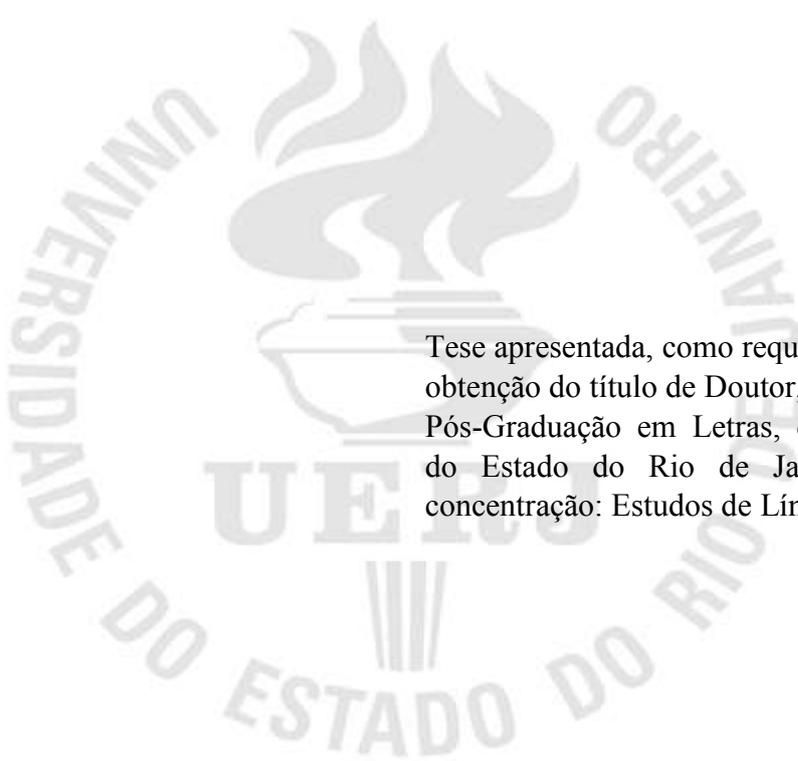
**Análise de estudos de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas
adicionais (inglês) no contexto brasileiro: uma abordagem decolonial**

Rio de Janeiro

2024

Marissol Rodrigues Mendonça da Fonseca

**Análise de estudos de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas adicionais (inglês)
no contexto brasileiro: uma abordagem decolonial**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Línguas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Janaina da Silva Cardoso

Rio de Janeiro

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

F676 Fonseca, Marissol Rodrigues Mendonça da.
Análise de estudos de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas
adicionais (inglês) no contexto brasileiro: uma abordagem decolonial /
Marissol Rodrigues Mendonça da Fonseca. – 2024.
191 f.: il.

Orientadora: Janaina da Silva Cardoso.
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto
de Letras.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Educação – Resistência
– Teses. 3. Descolonização – Teses. 4. Crença e dúvida - Teses. I. Cardoso,
Janaina da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de
Letras. III. Título.

CDU 802.0(07)

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese,
desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Marissol Rodrigues Mendonça da Fonseca

**Análise de estudos de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas adicionais (inglês)
no contexto brasileiro: uma abordagem decolonial**

Tese apresentada, como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor, ao
Programa de Pós-Graduação em Letras, da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Área de concentração: Estudos de Línguas.

Aprovada em 28 de maio de 2024.

Banca examinadora:

Prof.^a. Dra. Janaina da Silva Cardoso (Orientadora)
Instituto de Letras – UERJ

Prof.^a. Dra. Naira de Almeida Velozo
Instituto de Letras – UERJ

Prof.^a. Dra. Patrícia Helena da Silva Costa
Instituto de Letras – UERJ

Prof.^a. Dra. Inés Kayon de Miller
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva
Universidade de Brasília

Rio de Janeiro

2024

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Luiz Cláudio de Souza e Silva (*in memoriam*), exemplo de generosidade, humanidade e dedicação, e a meu filho João Guilherme, que me ensina na prática a ser alguém melhor todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que me sustentou e apoiou a cada passo dado neste longo caminho e não me deixou desistir.

A minha querida orientadora, Janaina Cardoso, que me inspira a trilhar novos caminhos e é exemplo de força, dedicação, empenho e humanidade. Meu desejo é que outros estudantes tenham a sorte e o acolhimento que eu tive ao ser orientada por ela. Obrigada por tudo.

A meus pais, Janete Rodrigues e Samuel Mendonça da Fonseca, meus exemplos fundamentais de caráter, generosidade e empatia. Sem eles, eu nada seria. Esta conquista é mais deles do que minha. Amo vocês eternamente.

A meu marido, Flávio Amaral, que sempre compreendeu as ausências necessárias para elaborar este trabalho e me apoiou em todos os momentos. Meu porto seguro no meio das tormentas, meu amigo, meu amor, meu companheiro em uma aventura linda e radical chamada maternidade.

A meu filho, João Guilherme, que é a revolução mais linda que me aconteceu e deu um novo sentido à minha vida. Te amo mais que qualquer palavra pode descrever.

A meu irmão, Raphael Rodrigues, que se tornou meu grande parceiro e amigo. Obrigada por tudo, mano.

A minha sogra, Lúcia Helena Guimarães, que foi e é minha rede de apoio incansável, minha segunda mãe, mesmo antes de João chegar. Graças à sua inestimável ajuda, pude concluir esta pesquisa. Gratidão eterna.

Às amigas Carolina Lopes, Luciana Ribeiro e Marina Meira, minhas companheiras de trabalho que se tornaram parceiras de vida e sempre me incentivaram a prosseguir e persistir.

Ao grupo de orientação da Professora Janaina, especialmente Cláudio Corrêa, Daniele Ribeiro, Layse Kitagawa e Paula Costa. Obrigada por todo o apoio que vocês me deram ao longo do caminho.

A todos os meus familiares, amigos e companheiros de trabalho e estudos, que me encorajaram, me motivaram, me ajudaram a refletir sobre a minha prática e comemoraram cada pequena conquista comigo.

E, finalmente, àqueles que motivaram este trabalho e que me ensinam lições preciosas todos os dias: meus alunos.

“What matters is not to know the world but to change it.”

Frantz Fanon

RESUMO

FONSECA, Marissol Rodrigues Mendonça da. *Análise de estudos de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas adicionais (inglês) no contexto brasileiro: uma abordagem decolonial*. 2024. 191 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

A presente pesquisa tem como principal objetivo analisar as crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas adicionais (CEALA) - especificamente do inglês - mais recorrentes no contexto nacional sob um viés decolonial. A compreensão das crenças que potencialmente informam e influenciam as CEALA de meus alunos em minhas aulas de língua inglesa é um dos propósitos desta investigação, a fim de viabilizar um projeto decolonial de reflexão e conscientização na escola pública em que atuo. Foram examinados um total de 80 estudos brasileiros - os quais incluem teses, dissertações, artigos e relatórios - em que as CEALA dos participantes foram investigadas contextualmente. Tais estudos foram posteriormente agrupados e classificados de forma cronológica (abrangendo o período de 1995 a 2020) e as crenças (explícitas ou inferidas) presentes nestes foram elencadas e analisadas. Inaugurando uma nova abordagem contextual (Kalaja *et al.*, 2017) de pesquisa na área de crenças, as CEALA presentes nos referidos trabalhos foram examinadas segundo uma abordagem decolonial (Rajagopalan, 2003; 2022; Phillipson, 1992; Quijano, 2005; Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2007; 2008; hooks, 2013; Kumaravadivelu, 2016; Pennycook; Makoni, 2020): buscou-se apreender em que medida as crenças mais comuns no país refletem uma ótica colonialista. Os resultados indicam que a colonialidade ainda permeia intensamente as CEALA dos brasileiros, evidenciando uma postura de submissão e subordinação em relação a países e povos anglófonos. Destarte, é imperativo realizarmos um giro decolonial (Mignolo, 2007) em nossas escolas e outros contextos educacionais, implementando um movimento de resistência à lógica colonialista que ainda persiste nas aulas de línguas adicionais no Brasil.

Palavras-chave: crenças; ensino e aprendizagem de línguas adicionais; ensino e aprendizagem de inglês; decolonialidade.

ABSTRACT

FONSECA, Marissol Rodrigues Mendonça da. *Analysis of belief studies on teaching and learning additional languages (English) in the Brazilian context: a decolonial approach*. 2024. 191 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

The main objective of this research is to analyze the most recurrent beliefs about teaching and learning additional languages (being the acronym in Portuguese called CEALA) - specifically English - in the national context from a decolonial perspective. Understanding the beliefs that potentially inform and influence the CEALA of my students in my English language classes is one of the purposes of this investigation, in order to enable a decolonial project of reflection and awareness in the public school where I work. A total of 80 Brazilian studies were examined - which include theses, dissertations, articles and reports - in which the participants' CEALA were investigated contextually. Such studies were later grouped and classified chronologically (covering the period from 1995 to 2020) and the beliefs (explicit or inferred) present in them were listed and analyzed. Inaugurating a new contextual approach (Kalaja *et al.*, 2017) of research in the area of beliefs, the CEALA present in the aforementioned works were examined according to a decolonial approach (Rajagopalan, 2003; 2022; Phillipson, 1992; Quijano, 2005; Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2007; hooks, 2013; Kumaravadivelu, 2016; Pennycook; Makoni, 2020): we sought to understand the extent to which the most common beliefs in the country reflect a colonialist perspective. The results indicate that coloniality still intensely permeates the CEALA of Brazilians, evidencing a posture of submission and subordination in relation to English-speaking countries and peoples. Therefore, it is imperative that we carry out a decolonial turn (Mignolo, 2007) in our schools and other educational contexts, implementing a movement of resistance to the colonialist logic that still persists in additional language classes in Brazil.

Keywords: beliefs; teaching and learning additional languages; teaching and learning english; decoloniality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Multirreferencialidade metodológica	93
Quadro 1 – Semelhanças entre as CEALA encontradas nos estudos brasileiros pesquisados e os pressupostos das abordagens direta/audiolingual	121
Quadro 2 – Quadro de afirmações (crenças) inferidas a partir da análise dos estudos brasileiros sobre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas adicionais (inglês).....	161

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Compilação das CEALA dos estudos brasileiros pesquisados (1995 a 2020)	108
Tabela 2 (Apêndice B) - Tabela de estudos brasileiros sobre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas adicionais (inglês)	164
Tabela 3 (Apêndice C) - Tabela de relatórios brasileiros sobre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas adicionais (inglês)	189

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEALA	Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas adicionais
ERE	Ensino remoto emergencial
DSL	Desenvolvimento de segunda língua
LA	Linguística Aplicada
CEAL	Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas
CBLA	Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada
BAK	Beliefs, Assumptions and Knowledge (crenças, asserções e conhecimento)
SAC	Self-access centres (centros de autoaprendizagem)
GES	Grupo de Estudos Subalternos
GLAES	Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos
M/C	Modernidade/Colonialidade
ELT	English Language Teaching (Ensino de língua inglesa)
LAC	Linguística Aplicada Crítica
PE	Prática Exploratória
PA	Pesquisa-ação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
AD	Abordagem Direta
AAL	Abordagem Audiolingual

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
1.1 Crenças	24
1.1.1 <u>Panorama dos estudos de crenças</u>	25
1.1.1.1 Análise dos diferentes momentos dos estudos de crenças na LA: o desenvolvimento das teorias, abordagens e metodologias.....	29
1.1.1.2 Tendências dos estudos de crenças na LA	32
1.1.2 <u>A natureza das crenças: definindo e delimitando o conceito</u>	35
1.1.3 <u>Conceitos complementares aos estudos de CEALA</u>	44
1.1.3.1 Crenças, conhecimento e cognição.....	44
1.1.3.2 Crenças, contexto e ação	47
1.1.3.4 Crenças, identidade e emoções.....	52
1.1.3.5 Crenças e motivação.....	58
1.1.3.6 Crenças, autonomia e agência	62
1.1.3.7 Relações de influência e incompatibilidade entre sistemas de crenças de professores e alunos.....	65
1.1.3.8 Mudança de crenças e o processo de reflexão-conscientização	67
1.2 Abordagem decolonial	72
1.2.1 <u>Estudos decoloniais</u>	73
1.2.2 <u>Estudos linguísticos decoloniais</u>	84
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	92
2.1 Abordagem qualitativa	94
2.2 Prática exploratória	96
2.3 Pesquisa-ação participante	98
2.4 Pesquisa bibliográfica	100
2.5 Escopo da pesquisa	102
2.6 Participantes e contexto da pesquisa	103
2.7 Procedimentos de análise	104
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO	107
3.1 Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas	112
CONSIDERAÇÕES GERAIS	131

INTRODUÇÃO

[...] Escrivivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também (*Evaristo, 2020, p. 30*).

Antes de mais nada, permita-me que eu me apresente, pois este texto necessariamente contém meu corpo, minha voz, minha ancestralidade e minha trajetória. Evoco Kilomba (2016) para “relembrar que a teoria não é universal nem neutra, mas sempre localizada em algum lugar e sempre escrita por alguém, e que este alguém tem uma história”. Me chamo Marissol e nasci na cidade do Rio de Janeiro. Fui gerada na favela do Jacarezinho, onde meus pais nasceram, cresceram, namoraram e se casaram. É necessário mencionar que sou uma mulher negra e que, perdida em meio às teias colonizadoras e coloristas do nosso país, levei um certo tempo para “descobrir” esse fato. Também preciso mencionar que há bem pouco tempo me dei conta de que sei quase nada da história dos meus antepassados negros e indígenas – tentei resgatá-los recorrendo à memória dos familiares mais experientes, mas não tive muito sucesso. Este trabalho é uma ode a esses (des)conhecidos que tiveram suas histórias apagadas e que (sobre)viveram para que eu pudesse viver. Este texto é a nossa *escrevivência*. Eu sou porque eles foram e porque eles são.

Cresci no subúrbio do Rio, nos bairros do Jacaré e Riachuelo. Estudei toda a infância e adolescência em uma escola particular de bairro (local onde vivenciei as primeiras experiências sutis – algumas vezes explícitas – de racismo). Aos 10 anos, por iniciativa e insistência de meu pai, comecei a frequentar um curso particular de inglês. Ali comecei o meu amor pela língua inglesa¹. Na verdade, sempre tive fascínio pelas letras e pela leitura; tanto que aprendi a ler sozinha aos 3 anos, fato que assombrou os familiares e que hoje é relatado com gosto por eles. Esse amor pelas letras, línguas (materna ou estrangeiras²),

¹ Ainda que hoje eu entenda o lugar e o papel dessa língua no processo de colonização, exploração e dominação dos povos do Sul global, e o quão problemático e alienante pode ser o seu ensino e aprendizagem, meu amor por ela continua – mas agora por outros motivos que explicitarei mais à frente. Como brilhantemente explicado por Adrienne Rich (1971) em seu poema “The Burning of Paper Instead of Children”: “Esta é a língua do opressor; no entanto, eu preciso dela para falar com você”.

² Mais adiante, darei preferência ao termo “línguas adicionais” no lugar de “línguas estrangeiras” e explicarei o porquê.

palavras e histórias, me conduziu – ainda que eu tentasse evitar – à faculdade de Letras da UFRJ, onde cursei Português-Inglês.

Nesse contexto, senti pela primeira vez a síndrome do impostor³: enquanto no ensino básico o processo de aprendizagem era vivenciado, de modo geral, sem grandes sustos ou dificuldades (confesso que, em parte, pelo perfil mais “facilitador” da escola), no ensino superior houve muitas dúvidas, adversidades, lágrimas e o frequente questionamento: será que eu *deveria* mesmo estar aqui? Porque mesmo ao concluir a graduação com um diploma *cum laude*, eu não me sentia pertencente àquele lugar.

Comecei a dar aulas de inglês por necessidade de ganhar dinheiro e obter experiência de trabalho – em meu planejamento pessoal, eu trabalharia posteriormente e exclusivamente com tradução. Afinal, onde que aquela menina tímida e medrosa poderia encarar uma sala de aula cheia de alunos diariamente? Iniciei minha carreira no magistério em um curso de línguas aberto à comunidade dentro da própria universidade, parte de um projeto de estágio para graduandos em Letras. Surpreendentemente, eu *gostei* de estar em uma sala de aula como professora. Mas, naquele momento, não admitia isso nem para os outros e nem para mim.

Pouco tempo mais tarde, virei monitora no mesmo curso particular onde havia estudado. Seis meses depois, para minha grande surpresa, fui promovida à professora. Lecionei nesse lugar por sete anos. Nesse período, fiz grandes amigos que carrego comigo até hoje, ganhei muita experiência, tive alunos que me fizeram entender que aquela era a *minha* profissão, tive oportunidades de estudar e me aperfeiçoar na língua e na prática pedagógica... Mas algo não estava certo. A insatisfação não demorou a surgir. Hoje entendo que grande parte do meu incômodo era vivenciar a tenebrosa mistura de educação com negócios, com vendas, com lucros. Era ensinar apenas para quem poderia *pagar* pela aprendizagem. Comecei a minha busca por um concurso público. Mesmo com muitos receios e dúvidas, entendi que, lá no fundo, eu queria estar na escola pública.

Em 2012, fiz um processo seletivo para professor substituto de um famoso colégio público federal do Rio de Janeiro. Síndrome do impostor atacando novamente; fiz a prova apenas por insistência de uma colega de faculdade (obrigada, Marcella!), sem acreditar que poderia passar. Passei. Durante o meu contrato, abriu um concurso para professor efetivo nesse colégio. Sem pós, sem mestrado, sem nada? “Não tenho chances. Não vou nem tentar”. Por insistência da coordenadora da equipe de inglês (e hoje minha grande amiga-irmã –

³ Segundo Oliveira (2017, p. 640), a chamada “síndrome do impostor” envolve “o constante autoquestionamento sobre suas realizações, acompanhada da sensação de ocupar espaços para os quais não teriam a preparação necessária”.

obrigada, Lu!), me inscrevi no concurso e fui fazendo cada etapa com a certeza de que não chegaria à próxima. Para minha grande surpresa: passei. Sem especialização, sem mestrado, sem nada, e ainda assim passei. Fim da síndrome do impostor? Que nada! Eu também não me sentia pertencente ao colégio. “Oxe”, esse povo tão culto, que fala palavras difíceis, que curte música clássica, cheios de referências que eu não entendia... Eu não me reconhecia naquele espaço. Nesse meio tempo, compreendi que precisava aprofundar meus conhecimentos: tanto para estar “à altura” daquele lugar quanto para aprimorar a minha prática, ainda tão informada pelas vivências de cursos de idiomas. A sala de aula da escola pública me deu um choque de realidade: a experiência acumulada em outros contextos (aulas em cursos, aulas particulares, em empresas etc.) não era o suficiente para dar conta da pluralidade e heterogeneidade dessa nova circunstância. Iniciei minha busca pelo mestrado. Nesse processo, tive a imensa sorte e alegria de ter como orientadora alguém como eu: uma mulher negra dos subúrbios do Rio de Janeiro, professora dra. Janaina da Silva Cardoso. Abro aqui um adendo para dizer que foi essencial ser orientada por alguém que entende as minhas vivências e para desejar que outras pessoas como eu tenham mais representatividade nos espaços acadêmicos.

Mas por onde começar o mestrado? Em 2013, minha pesquisa iniciava-se antes mesmo de eu sabê-la. Foi o ano em que ocorreu um fato inédito até então no colégio onde leciono. Nessa escola, ao chegarem ao Ensino Médio, os alunos deviam optar por uma língua adicional (estrangeira) de sua preferência: inglês, francês ou espanhol. No ano mencionado, apenas 7 de um total de aproximadamente 100 alunos escolheram a língua inglesa. O baixo número de inscritos na disciplina se repetiu no ano seguinte e gerou consternação tanto em nossa equipe de inglês quanto na direção escolar.

Abro aqui um adendo para explicar a minha preferência pelo termo “língua adicional” no lugar de “língua estrangeira”. Assim como Cardoso (2017), entendo que o Brasil é um país multilíngue, e muitas das línguas ditas “estrangeiras” são línguas maternas de nativos brasileiros (como, por exemplo, o alemão e o polonês, utilizados no Sul do país). Além disso, a autora pontua que o termo “estrangeira” tem conotação excludente, situando o aprendiz sempre na fronteira, como um “turista linguístico”, com permissão para visitar, mas sem direitos de residir e tendo sempre que respeitar a autoridade superior dos falantes nativos” (Cardoso, 2017, p. 25). Nicolaidis e Tilio (2013, p. 285) justificam o uso do termo por entenderem que o falante não é um estranho à língua: “[...] entende-se o usuário da língua como alguém que, por opção ou exposição, aprende uma língua ou mais, além da sua materna, não denotando uma língua como inferior à outra, ou de valor simbólico diferente.” Dessa maneira, qualquer língua aprendida que não seja a primeira língua do falante pode ser

classificada como “adicional”, sem distinções ou valorações entre elas. Lôpo Ramos (2021, p. 263), por sua vez, defende o uso do termo “adicional” como um conceito guarda-chuva, menos marcado ideologicamente e capaz de abranger “todos os casos de língua não primeira, seja em paradigma cronológico, ideológico ou outro, já que é hiperônimo e, portanto, atende a todas as situações, inclusive aquelas para as quais a terminologia tradicional não é adequada”. Para a autora, esse conceito “implica respeito à língua do outro, a trocas culturais, podendo ser um significativo componente construtor de espaços interculturais com outras línguas e suas culturas” (Lôpo Ramos, 2021, p. 252). Em um mundo com contextos cada vez mais multilíngues, com trocas intensificadas entre diferentes povos e culturas, o uso do termo “língua adicional” possibilita situar as diversas línguas (e seus falantes) em posições mais igualitárias e equânimes. Por esses motivos, em virtude de apresentar um caráter mais democrático e menos excludente, opto por adotar esse termo em detrimento de “língua estrangeira”.

Retomando a situação de baixa procura pelo inglês no colégio onde atuo em 2013/2014: a partir desse acontecimento, resolvi investigar tal fenômeno para compreender se havia uma possível rejeição à língua inglesa nesse contexto. Através de uma metodologia mista, foram levantados dados junto aos alunos que estavam diretamente envolvidos no fenômeno da não-escolha do inglês. Uma das principais descobertas foi em relação às crenças/percepções dos discentes: muitos deles acreditavam que já possuíam conhecimento suficiente da língua (vários já se consideravam falantes avançados ou proficientes) e que o inglês ensinado no colégio estava aquém de suas necessidades. Assim, concluiu-se que as percepções dos alunos eram o fator mais determinante na escolha da língua a ser estudada. Para além de fatores internos ou externos ao ambiente escolar, pôde-se perceber que os respondentes recorreram majoritariamente a suas próprias crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas adicionais (doravante CEALA⁴) para decidir qual idioma estudar no Ensino Médio. No entanto, assim como Miccoli (2010, p. 135), entendo que tais crenças “são verdadeiras e valiosas para quem nelas acredita, embora, nem sempre todas sejam valiosas para o processo de ensino e aprendizagem”. Além disso, os resultados também indicaram que, em certa medida,

[...] visões mais tradicionais de ensino-aprendizagem e língua ainda permeiam as compreensões sobre o aprendizado de línguas, exigindo, portanto, **ações pedagógicas que as problematizem e façam encaminhamentos para possíveis transformações** [...] (Ramos; Lessa, 2010, p. 126, grifo próprio).

⁴ Adapte a abreviação CEAL usada por Silva (2010, 2011), incorporando a nomenclatura “adicionais” (CARDOSO, 2017).

A partir de então, como resultado dos conhecimentos adquiridos durante minha pesquisa de mestrado, comecei a trabalhar com os alunos algumas CEALA do senso comum (principalmente em relação ao inglês). Foram conduzidas sessões de reflexão e discussão sobre tais crenças com alunos do 9º ano do ensino fundamental nos anos de 2017, 2018 e 2019. O objetivo era discutir e debater as afirmações apresentadas para fazer com que os alunos se conscientizassem sobre suas CEALA e as (re)avaliassem, de modo a contribuir para tornar o processo de ensino e aprendizagem de inglês mais significativo e produtivo no contexto de um colégio público.

A partir desse trabalho, surgiu a necessidade de analisar mais a fundo em que medida as CEALA dos alunos (e minhas também) e as sessões de discussão sobre esse tema estariam afetando as práticas docentes e discentes na aula de inglês. Tal necessidade motivou o objetivo inicial desta pesquisa, que se configura como um desdobramento da investigação iniciada no mestrado. O intuito era compreender como as CEALA (especificamente em relação ao inglês) podem influenciar ou até mesmo determinar o processo de desenvolvimento linguístico⁵ em nosso contexto⁶, bem como o processo de ensino do idioma, com o objetivo de aprimorar tais processos e promover mais qualidade de vida (Allwright, 2003) na sala de aula de inglês e maior inclusão social, em consonância com o pensamento de Finardi:

[...] Como nos lembra Blommaert em uma observação preocupante, a globalização gera imensa riqueza para aqueles com os recursos certos, mas também cria imensa miséria para aqueles que não os têm. Nesse sentido, acho que o inglês pode ser visto como uma forma de "recurso móvel" no Brasil e, segundo Finardi (2014), a falta de garantia de ter aulas de inglês de qualidade nas escolas públicas brasileiras cria (ou perpetra) uma lacuna social por meio da qual aqueles que têm condições de estudar inglês em instituições privadas terão esses recursos e se beneficiarão da riqueza criada por eles, enquanto que aqueles que não podem pagar sofrerão com a miséria criada por sua falta⁷ (Finardi, 2016, p. 23, tradução própria).

⁵ Assim como Larsen-Freeman (2012), dou preferência ao termo “desenvolvimento de segunda língua” em detrimento da expressão “aquisição de segunda língua”. Isso porque, sob a ótica da teoria da complexidade (LARSEN-FREEMAN, 1997; 2012; PAIVA, 2005, 2009, 2011, 2014), não seria possível “adquirir” um sistema complexo e aberto como uma língua, que está em constante e perpétuo desenvolvimento.

⁶ Barcelos (2006) pontua que há atualmente um bom número de investigações sobre CEALA no contexto da escola pública e que este caminho deve continuar sendo seguido, pois tais estudos trazem dados importantes sobre a função das crenças nas abordagens de ensinar e aprender de professores e alunos, e acabam por contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem de línguas nas escolas.

⁷ O trecho correspondente na tradução é: “As Blommaert reminds us in a sobering remark, globalization generates immense wealth for those with the right resources, but it also creates immense misery for those who lack them. In that sense, I think English can be viewed as a form of "mobile resource" in Brazil and according to Finardi (2014), the lack of guarantee to have quality English classes in Brazilian public schools creates (or perpetrates) a social gap whereby those who can afford to study English in private language institutes will have those resources and benefit from the wealth created by them whereas those who cannot afford it will suffer the misery created by their lack.”

Assim como Silva (2010a, p. 75), acredito que “devemos nos empenhar para que nossas pesquisas e nossas ações tenham relevância social e exerçam um impacto positivo nas relações humanas”. Em meu contexto de atuação, acredito que o aprimoramento das aulas de inglês pode contribuir com a diminuição de lacunas sociais (infelizmente) tão comuns em nosso país. Evoco aqui as palavras de Cardoso (2019, p. 5): “Há de se (pelo menos tentar) retirar as barreiras que impedem alunos que vieram de realidades bem diferentes de seguirem em diante de forma “razoavelmente” igualitária”. Similarmente à autora, procuro sempre alinhar minha prática e meu fazer pedagógico à busca por transformação social e equidade (Cardoso, 2023).

Lamentavelmente, meu projeto inicial precisou ser alterado. O plano preliminar seria continuar o trabalho de discussão e reflexão sobre as CEALA com as turmas de 9º ano para, posteriormente, analisá-lo durante a minha pesquisa de doutorado, mediante uma metodologia qualitativa sob a ótica da pesquisa-ação. Também seriam conduzidas sessões de entrevistas em grupo com alguns alunos participantes antes e após esse trabalho, para avaliar em que medida ele estaria modificando as percepções discentes a respeito do inglês. Esperava-se encontrar respostas aos seguintes questionamentos: as CEALA dos alunos e da professora podem ser um fator limitante no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais nas escolas? O trabalho de reflexão e discussão das CEALA poderia fomentar a motivação dos alunos e da professora? E, por fim: esse trabalho poderia se configurar como uma possibilidade de transformação da realidade? Em outras palavras: seria possível aprimorar globalmente o processo de desenvolvimento do inglês no contexto escolar a partir desse trabalho de reflexão e discussão de crenças docentes e discentes, em busca de uma maior convergência entre elas?

Em 2020, o planejamento e a execução de minha pesquisa foram bruscamente interrompidos por um evento que impactou todo o planeta: a pandemia de Covid-19, ocasionada por um novo vírus cuja transmissão se dá pelas vias aéreas, altamente contagioso e letal⁸. Esse fenômeno tomou proporções catastróficas, mudando o rumo não só de pesquisas acadêmicas, mas principalmente de vidas humanas, especialmente aquelas que foram perdidas – até o momento, em todo o mundo, mais de 7 milhões de pessoas morreram⁹ em decorrência desse vírus. Além das mortes, muitos outros impactos foram ocasionados por essa pandemia; todas as formas de organização social que conhecíamos (trabalho, estudos, negócios, lazer,

⁸ Maiores informações sobre a Covid-19 disponíveis em português no site da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS): <https://www.paho.org/pt/covid19> (acesso em 18/03/2022).

⁹ Dado disponível no site <https://www.terra.com.br/noticias/mundo/numero-de-mortes-por-covid-no-mundo-supera-7-milhoes-diz-oms,0f8543ea0ead8a1235e3677ab6add089313ze8pn.html> (acesso em 11/04/2024).

relacionamentos etc.) precisaram ser repensadas e adaptadas para os novos tempos, que forçosamente nos impuseram distanciamento e isolamento social como principal forma de proteção. E se antes já estávamos “devastando o planeta, cavando um fosso gigantesco de desigualdades entre povos e sociedades” (Krenak, 2020, n.p.), nesse novo cenário, a desigualdade social e econômica só fez crescer e aumentar ainda mais o abismo entre os privilegiados e os mais vulneráveis.

Uma das áreas que mais sofreram com o impacto da Covid foi justamente a educação, em todos os níveis. Repentinamente, as aulas presenciais precisaram ser suspensas e substituídas de forma emergencial por aulas remotas, através de plataformas de webconferência. O paradoxo disso é que, a despeito de vivermos na cibercultura¹⁰ (Santos, 2019), a exclusão digital ainda está fortemente presente em diversos contextos. Fonseca e Cardoso (2021) descrevem a “situação-limite” (Freire, 2018, p. 149) vivenciada em seu contexto de atuação, em que alguns alunos precisaram vender os equipamentos fornecidos por sua instituição de ensino para poderem se alimentar:

Como sobreviver em um mundo em meio à cibercultura sem acesso à tecnologia digital? Como trabalhar e estudar remotamente sem acesso às redes? E como priorizar as tecnologias digitais, em um momento de desemprego e de fome? Por exemplo, a nossa universidade distribuiu tablets e pacotes de dados para que os alunos em vulnerabilidade pudessem acompanhar as aulas; no entanto, devido à precariedade em que diversos discentes vivem, muitos deles não foram buscar seus pacotes de dados por problemas de comunicação entre a universidade e o aluno. Além disso, soubemos de alguns alunos que venderam seus tablets (o que é proibido) para conseguir comprar comida (Fonseca e Cardoso, 2021, p. 29).

Esse exemplo é ilustrativo do quanto as desigualdades foram potencializadas com a pandemia: enquanto alguns alunos possuíam toda a infraestrutura necessária para acompanhar as aulas virtuais, outros não tinham condições nem mesmo de manter os recursos que lhes foram doados. Outros problemas mencionados pelas autoras nesse artigo foram a pouca familiaridade e despreparo de grande parte dos participantes dos sistemas educacionais (pessoas e instituições) para conduzir um trabalho remoto, tanto em aspectos tecnológicos quanto em aspectos pedagógicos.

Esse ensino remoto emergencial (ERE) que precisou ser implementado às pressas pelas instituições de ensino é um exemplo de “inédito viável” (Freire, 2018, p. 149): uma situação limítrofe como a pandemia de Covid-19 requer que pensemos em “possibilidades

¹⁰ Santos (2019, p. 30) caracteriza a cibercultura “pela emergência da mobilidade ubíqua em conectividade com o ciberespaço e as cidades. Do desktop ao tablet e celulares conectados à internet, temos maior fortalecimento da sociedade em rede que ganha com mais autoria dos usuários e mais exploração das vantagens das capacidades interativas do ciberespaço”.

para ir além daquilo que conhecemos, daquilo que já vivemos, daquilo que pode ser repetido sem reflexão” (Liberali, 2020, p. 14) e que, com nossa história, criatividade e conhecimento, criemos não o ideal, mas sim o possível (Cardoso, 2021; Liberali, 2020). No colégio onde leciono, o ERE também foi nosso inédito-viável. No entanto, justamente por considerarmos as desigualdades sociais no corpo discente de nossa escola, o processo de implementação desse ensino não pôde se dar de forma plena sem que antes fosse garantido que todos os alunos tivessem condições semelhantes de ter acesso às aulas e materiais remotos.

Em meio às turbulências da implementação do ERE, a instituição onde trabalho optou por suspender por tempo indeterminado todas as atividades de pesquisa envolvendo alunos da Educação Básica. Tal decisão afetou diretamente todo o meu planejamento. A princípio, julguei que tal resolução seria suspensa assim que as aulas remotas se estabelecessem e optei por esperar pela normalização da situação, dedicando-me nesse meio tempo a leituras teóricas que poderiam contribuir com meu estudo e delineamento da investigação. No entanto, tal suspensão se iniciou em 2020 e se prolongou por todo o ano de 2021, sendo interrompida oficialmente apenas em março de 2022. Diante desse cenário, em meados de 2021, entendi que teria que, forçosamente, mudar o rumo da minha pesquisa.

Ter de desistir desse projeto foi um grande abalo emocional. Vinha fomentando esse plano desde 2017, ano em que finalizei o mestrado e comecei a implementar o trabalho com CEALA com meus alunos. Pesquisar, para mim, sempre foi sinônimo de *fazer junto e criar junto*: pesquisar *na* escola, *com* a escola, *para* a escola; *com* meus alunos e *para* meus alunos. Fazer uma pesquisa puramente teórica, de forma individual e descolada da realidade que me cerca nunca fez sentido para mim. Como então *fazer junto* estando obrigatoriamente separados?

Voltei-me aos textos teóricos – principalmente aqueles cujo tema principal eram as crenças, meu principal interesse de pesquisa – em busca de uma luz que pudesse iluminar meus caminhos. Em um desses textos, Barcelos (2006a) faz uma série de sugestões de aspectos que precisariam ser melhor investigados para impulsionar a agenda da pesquisa de crenças no Brasil. Dentre essas sugestões, uma se destacou:

Precisamos investigar as crenças mais comuns encontradas nos diversos contextos brasileiros. Isso requer um projeto nacional de grande amplitude com a colaboração de vários pesquisadores para um rastreamento detalhado da produção científica nacional em linguística aplicada e, mais especificamente, sobre crenças a respeito de ensino e aprendizagem de línguas (Barcelos, 2006a, p. 35).

A princípio, descartei a ideia ao ler que tal empreitada demandaria “um projeto nacional de grande amplitude com a colaboração de vários pesquisadores” (Barcelos, 2006a, p. 35). No entanto, uma ideia ficou em minha mente: ter acesso às CEALA mais comuns nos contextos brasileiros seria uma forma de acessar, ainda que indiretamente, as crenças dos meus alunos. Segundo a definição de Rocha (2010),

Pelas crenças, expressamos nossas valorações ou juízos de valor, quando enunciamos. Desse modo, além de dialogicamente (re)construídas, estas também são heteroglossica e polifonicamente constituídas na e pela linguagem e, assim, impregnadas pela diversidade e pelos conflitos, assumindo um caráter polissêmico e dinâmico, em uma sociedade marcada, por sua vez, por contradições e confrontos de interesses e valores (Rocha, 2010, p. 231-232).

Considerando as crenças a partir desse viés dialógico e bakhtiniano, entende-se que nossas crenças, “constituídas na e pela linguagem” (Rocha, 2010, p. 231-232), refletem e refratam os discursos que circulam na sociedade e as múltiplas vozes que os compõem. Dessa forma, paradoxalmente, nossas crenças são nossas, mas não *inteiramente* nossas; são atravessadas e informadas por crenças alheias, vozes alheias, discursos alheios. Sendo assim, as CEALA mais comuns em circulação no Brasil, em certa medida, informam as crenças que meus alunos possuem a respeito do processo de desenvolvimento linguístico em línguas adicionais (especialmente o inglês).

Foi esse raciocínio que me permitiu construir o meu “inédito viável”: acessar indiretamente as crenças dos meus alunos através de um levantamento das CEALA ubíquas em nosso país. Fazer esse levantamento de crenças é um dos principais objetivos deste estudo. Ele servirá de base para um futuro trabalho de reflexão e discussão sobre CEALA com meus alunos. Para tanto, fiz uma pesquisa bibliográfica de artigos, teses, dissertações e outros documentos teóricos que investigaram contextualmente as crenças no ensino e aprendizagem de línguas (com foco no inglês) manifestadas por aprendizes brasileiros. Essa busca foi o ponto de partida para responder às seguintes questões:

1. Quais são as CEALA mais comuns entre os brasileiros?
2. Até que ponto as CEALA comuns no Brasil refletem um pensamento colonial?

A última pergunta é resultado de uma orientação/conversa inestimável que tive com o professor Kleber Aparecido da Silva. Em meio ao “luto” pela impossibilidade de pesquisar como havia planejado inicialmente e pensando em uma nova rota de pesquisa, Kleber me sugeriu inaugurar uma nova forma de pesquisar as crenças, através de uma *abordagem*

decolonial (Rajagopalan, 2003; 2022; Phillipson, 1992; Quijano, 2005; Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2007; 2008; hooks, 2013; Kumaravivelu, 2016; Pennycook; Makoni, 2020). Entendendo que a colonialidade se refere à ideia de que a dominação colonial não acabou mesmo após o fim das administrações coloniais e a emergência dos Estados-nação (Matias Santos, 2018), e que ela influencia nossos modos de viver, ser e saber (Maldonado-Torres, 2007), é possível que as CEALA dos aprendizes brasileiros reflitam um pensamento colonial. Sendo assim, receio que algumas crenças coloniais estejam possivelmente limitando não apenas as possibilidades de aprendizagem de línguas, mas também as possibilidades de viver, ser, saber e sentir de todos os sujeitos envolvidos na educação linguística.

O presente estudo se justifica por duas razões. A primeira é pela necessidade premente de se fazer um levantamento das CEALA mais comuns no Brasil. Ainda que um levantamento completo e detalhado não seja possível no escopo deste trabalho, acredito que este seja um primeiro passo importante no campo dos estudos de crenças em Linguística Aplicada. Abro aqui um adendo importante: um leitor mais atento perceberá que a tabela de crenças não cobre os estudos mais recentes de crenças no Brasil (2018-2023). Isso ocorreu devido ao fato de eu ter engravidado durante o doutorado, fato que também me levou a implementar outro inédito-viável em minha pesquisa. Ainda assim, creio que esse levantamento permitirá que professores e outros atores da educação linguística no país tenham acesso, ainda que indiretamente, às crenças que, em determinada medida, informam suas próprias CEALA e as de seus aprendizes.

A segunda razão é a necessidade de (re)pensar a educação linguística brasileira em termos decoloniais, principalmente em relação ao ensino e aprendizagem de inglês como língua adicional. Segundo Pardo (2019) e também de acordo com minha própria vivência em sala de aula, a colonialidade permeia cotidianamente as aulas de língua inglesa na escola pública, manifestando-se em perguntas e afirmações que evidenciam questões de submissão e subordinação em relação a países e povos anglófonos (nomeadamente e principalmente, estadunidenses e britânicos). Dessa maneira, é urgente implementarmos um movimento de resistência à lógica colonialista que ainda persiste nas aulas de línguas adicionais nas escolas brasileiras. Podemos pensar em um giro decolonial¹¹ nas escolas; segundo Mignolo,

Giro decolonial é a abertura e liberdade de pensamento e formas de vida-outras (economias-outras, teorias políticas-outras); a limpeza da colonialidade do ser e do

¹¹ "Giro decolonial" é um termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005 durante um encontro em Berkeley chamado *Mapping Decolonial Turn* (BALLESTRIN, 2013).

saber; o distanciamento da retórica da modernidade e de seu imaginário imperial ¹²
(Mignolo, 2007, p. 31, tradução própria)

Ou seja, devemos buscar outras formas de ser, estar, viver e sentir a sala de aula de língua inglesa, em que nossos referenciais reflitam a “diversidade e a multiplicidade de epistemologias, culturas e povos falantes da língua inglesa ao redor do mundo” (Pardo, 2019, p. 212).

O presente estudo está dividido em quatro partes principais. Após esta introdução, na qual apresentei minha trajetória de pesquisa, além dos objetivos e justificativas deste trabalho, apresento a fundamentação teórica que embasa minhas propostas. Essa seção se divide em dois segmentos: no primeiro, disserto sobre o construto crenças – seu histórico de pesquisa na área da Linguística Aplicada, sua natureza e características, conceitos complementares às crenças e como eles se interrelacionam e minha definição a respeito desse construto. No segundo segmento, discorro sobre os estudos decoloniais: inicialmente, de forma mais abrangente e interdisciplinar. Em seguida, disserto sobre as pesquisas decoloniais de forma aplicada aos estudos de línguas adicionais, especialmente em relação à língua inglesa.

Na segunda parte, apresento a metodologia desta pesquisa. Nessa seção, explico quais metodologias qualitativas orientam meu trabalho – a saber, Prática Exploratória, Pesquisa-participante e Pesquisa bibliográfica. A seguir, exponho que tipos de estudos foram selecionados para compor a base desta investigação e os critérios utilizados para essa seleção. Por fim, demonstro como os dados foram organizados e divididos em temas e tópicos para minha análise.

Na terceira parte, a partir dos dados reunidos e organizados através das metodologias e procedimentos supracitados, início uma análise preliminar das informações geradas. Para tanto, recorro a uma abordagem decolonial para analisar as crenças encontradas.

Na quarta e última parte, concluo relacionando minha análise aos conceitos expostos na fundamentação teórica. Futuramente, após o término do doutorado, encaminharei uma proposta de trabalho decolonial em relação às CEALA docentes e discentes, para ser implementada em aulas de inglês como língua adicional. Em seguida, apresento as referências bibliográficas que aparecem nesta pesquisa. Por fim, disponibilizo no apêndice as tabelas que organizam cronologicamente os estudos utilizados como base para a investigação das crenças comuns no contexto nacional.

¹² O trecho correspondente na tradução é: “El giro decolonial es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial”

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresento os conceitos teóricos que fundamentam minhas análises dos estudos brasileiros que pesquisaram as crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas adicionais (CEALA) dos participantes. Na primeira parte, introduzo o conceito de crenças pelo viés da Linguística Aplicada: inicialmente, exponho o histórico das pesquisas nessa área; em seguida, explico o conceito crença de forma pormenorizada, bem como suas principais características; por fim, relaciono esse construto a outras noções importantes no escopo da educação linguística. Na segunda parte, baseio-me nos principais autores do grupo Modernidade/Colonialidade para explicar os conceitos de colonialismo, colonialidade e decolonialidade, que embasam minha análise dos estudos pesquisados e que possibilitarão uma futura proposta de trabalho decolonial com as crenças dos aprendizes.

1.1 Crenças

Em virtude da descoberta feita em minha pesquisa de mestrado (Fonseca, 2017), cujos resultados indicam uma grande influência das crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas adicionais (CEALA) dos discentes em meu contexto de atuação, o presente estudo é um ponto de partida para uma investigação mais aprofundada das CEALA dos referidos alunos. Cabe explicar brevemente que, quando utilizo o termo “crenças” ou “CEALA”, entendo que estas não são um construto isolado, mas sim um conjunto de crenças sociais, culturais, individuais, coletivas e históricas; ou seja, são “aglomerados de crenças” (Silva, 2005), que englobam todos os aspectos supracitados. Em relação ao termo “línguas adicionais” (Cardoso, 2017) usado na referida abreviação, faço essa escolha por necessitar restringir o escopo das crenças que enfocarei neste estudo (i.e., destaco os aglomerados de crenças que se manifestam no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas adicionais, especialmente do inglês).

Conforme explicitado na introdução, em vista da impossibilidade institucional de pesquisar em meu ambiente de trabalho no período de estudos de doutorado, o foco principal da presente pesquisa é levantar e analisar sob um viés decolonial as CEALA mais comuns no Brasil. Acredito que tal levantamento e análise me possibilitarão acessar (ainda que indiretamente) e compreender melhor as CEALA de meus alunos, os quais, em determinada

medida, são informados e influenciados pelas crenças que circulam no contexto brasileiro. Além disso, essa investigação fornecerá a base para um futuro trabalho com as CEALA de meus alunos em sala de aula – a possibilidade de uma incompatibilidade entre as minhas próprias crenças e as crenças de meus alunos me motivam a buscar uma maior convergência entre elas para aprimorar o processo de aprendizagem da língua inglesa no contexto escolar e para ampliar a qualidade de vida e a inclusão social dos sujeitos envolvidos.

Para investigar as CEALA no contexto brasileiro (e, futuramente, em minha sala de aula), é necessário examinar esse complexo conceito de forma pormenorizada. Primeiramente, apresento um panorama dos estudos de crenças na área da Linguística Aplicada, tanto no Brasil quanto no exterior. Em seguida, apresento as diversas definições do conceito e delimito minha concepção do termo para direcionar essa investigação.

Considerando o desenvolvimento de segunda língua (DSL) pelo viés da teoria da complexidade e a partir de um modelo fractal (Paiva, 2005) (*ver seção 1.1.2*), entendo que o fractal ‘crenças’ é apenas um entre vários outros fractais dentro do complexo sistema de DSL, e que todos eles interagem entre si, exercendo influência uns sobre os outros e se conectando de maneiras diversas (ou seja, *aglomerados de crenças* (Silva, 2005)). Dessa forma, é necessário considerar não apenas o fractal crenças isoladamente, mas sim em sua interação com diversos outros elementos do sistema. Na seção 1.1.3, apresento e analiso os seguintes conceitos complementares ao estudo das CEALA e suas possíveis relações: cognição, conhecimento, contexto, ação, língua/linguagem, discurso, identidade, emoções, motivação, autonomia e agência. Além disso, também examino o conceito de incompatibilidade entre sistemas de crenças e a possibilidade de mudança de crenças alinhada ao processo de reflexão-conscientização.

1.1.1 Panorama dos estudos de crenças

A história do interesse pelas crenças associadas à aprendizagem inicia-se nos anos 80 com a mudança do foco no método, como diferencial para o sucesso do ensino e aprendizagem de línguas, para as contribuições de professores e estudantes ao processo (*Miccoli, 2010, p. 138*).

A presente seção tem por base os textos seminais de Barcelos (2004; 2007), Silva (2007, 2010a, 2011) e Kalaja, Barcelos e Aro (2017) sobre a trajetória dos estudos de crenças

na área da Linguística Aplicada. O conceito de crença não é exclusivo dos estudos linguísticos. Refletindo a tendência cada vez mais intensa da Linguística Aplicada (doravante LA) de buscar conhecimentos e teorias de outras áreas¹³, esse antigo conceito foi tomado de empréstimo de outras disciplinas, tais como a antropologia, a sociologia, a psicologia e a educação. Sendo uma concepção de particular interesse à filosofia, no século XIX, o filósofo norte-americano Charles Peirce já teorizava sobre o tema e definia crenças como “ideias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar” (Peirce, 1877, p. 91). No século seguinte, o filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey refletia sobre a natureza dinâmica das crenças, afirmando que elas se modificam ao longo do tempo e que não são facilmente dissociáveis do conhecimento.

Na área da LA, o interesse por crenças começa a surgir nos anos 1970, apesar de ainda não ser nomeado dessa forma. Em 1978, a pesquisadora estadunidense Carol Hosenfeld utiliza o termo “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos” em seu artigo sobre a aquisição de uma segunda língua a partir do ponto de vista dos aprendizes. Mesmo sem nomeá-lo ‘crenças’, a autora destaca a importância desse tipo de conhecimento no processo de aprendizagem.

Na década seguinte, o interesse pelo tópico ‘crenças sobre aprendizagem de línguas’ começa a se intensificar no contexto internacional da LA. Em 1980, Breen e Candlin publicam um artigo seminal, no qual destacavam “a importância da *visão* do aluno sobre a natureza da linguagem, aprendizagem de língua estrangeira, e a relação desses fatores com sua experiência de educação e com a forma de sua reação a essa experiência” (Barcelos, 2004, p. 127, grifo próprio). Em 1985, surge pela primeira vez o termo ‘crenças sobre aprendizagem de línguas’ na área da LA. É nesse ano que a pesquisadora norte-americana Elaine Horwitz cria um instrumento chamado BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory* – em livre tradução, Inventário de Crenças sobre a Aprendizagem de Línguas) para levantar crenças de alunos e professores. Esse fato inaugura o primeiro momento dos estudos de crenças na LA.

Logo nos dois anos seguintes, inicia-se o segundo momento da pesquisa de crenças em LA. Esse momento é marcado pela publicação de três artigos de Wenden (1986, 1987) sobre crenças de aprendizes. Em seus textos sobre autonomia e estratégias de aprendizagem,

¹³ MOITA LOPES (2006) advoga por uma Linguística Aplicada que seja “indisciplinar” e “mestiça”, isto é, uma LA de natureza interdisciplinar/transdisciplinar que dialogue “com teorias que estão atravessando o campo das ciências sociais e das humanidades” e que crie “inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (p. 14). Pesquisadores de outras áreas, principalmente da educação (SANTOS, 2019), têm advogado pela multirreferencialidade nas ciências, que seria “um olhar plural, multirreferencial, para além do olhar disciplinar ou monorreferencial, com o monopólio (monorreferência) de uma única ciência como detentora da explicação problemática do indivíduo e de suas relações” (BARBOSA; HESS, 2010, p. 51).

Wenden considerava as crenças como um conhecimento “metacognitivo” localizado na mente dos aprendizes. Nesse período, dá-se início a uma profusão de termos e expressões correspondentes a crenças dentro da LA. Alguns exemplos são: representações dos aprendizes (Holec, 1987), crenças culturais (Gardner, 1988) e teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem (Miller; Ginsberg, 1995).

No contexto brasileiro, os anos 1990 testemunham o início do interesse pelo estudo das crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas (CEAL) na LA. Um dos primeiros trabalhos nessa direção foi a pesquisa de Leffa (1991), na qual ele investiga as concepções de um grupo de alunos sobre uso, ensino e aprendizagem de inglês antes de iniciarem o estudo formal da língua na 5ª série do ensino fundamental. Dois anos mais tarde, Almeida Filho cunha o termo “cultura de aprender” e o define como

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 (Filho, 1993, p. 13).

Vale destacar que no Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA) de 1995 não havia nenhum trabalho sobre CEAL. No entanto, já estava em curso uma onda de estudos sobre CEAL no país, e começam a surgir dissertações e teses a esse respeito¹⁴. É também em 1995 que Ana Maria Ferreira Barcelos, uma das mais proeminentes pesquisadoras de CEAL no Brasil, publica sua dissertação de mestrado sobre o tema. Nela, a autora utiliza o conceito de cultura de aprender para investigar as crenças de alunos formandos de Letras.

Em 1998, começa a haver apresentações de trabalhos sobre CEAL em eventos de LA. No CBLA desse ano, havia pelo menos quatro trabalhos a respeito do tema. Em relação aos estudos sobre CEAL no contexto brasileiro especificamente, Barcelos (2007) divide a década de 1990 em duas fases: fase inicial (1991-1995) e fase de desenvolvimento/consolidação (1996-2001).

Em 1999, considerando-se o contexto geral/internacional, inicia-se o terceiro momento da pesquisa de crenças, marcado por uma maior pluralidade de metodologias e pela atribuição de maior importância ao contexto das investigações. No referido ano, acontece um simpósio sobre CEAL, realizado na conferência da AILA (Associação Internacional de Linguística Aplicada) em Tóquio. Esse evento contou com a participação de renomados estudiosos da LA: Gaies, Sakui, Barcelos, Benson, Cotteral, Ellis, Horwitz, Hosenfeld, Midorikawa, Mori,

¹⁴ Segundo Silva (2010), no período de 1991 a 2010, foram publicadas 98 dissertações e teses sobre esse tema no Brasil.

Robson, Shaw, Victori, Wenden, entre outros (Silva, 2010a). No mesmo ano, é publicada uma edição especial do periódico *System* a respeito de crenças.

No Brasil, as pesquisas e estudos sobre o tema prosseguem, acompanhando as tendências desse terceiro momento. Segundo Barcelos (2007), esse é o chamado “período de expansão” dos estudos de CEAL no país, que se inicia aproximadamente em 2002 e vai até o presente. Em 2000, Grigoletto discute as representações (crenças) do discurso dos alunos de escola pública sobre o que é aprender LE e o que é saber bem inglês. No VI CBLA, em 2001, foram apresentados três trabalhos sobre CEAL. Nesse evento, pela primeira vez, esse tema fez parte de uma conferência, intitulada “Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas estrangeiras” e proferida por Barcelos em Belo Horizonte.

Em 2003, Barcelos se une a Paula Kalaja, uma eminente pesquisadora de CEAL da Finlândia, e juntas organizam e publicam um dos primeiros livros inteiramente dedicado ao tema de crenças sobre aquisição de segunda língua de professores e aprendizes. A publicação em língua inglesa é intitulada *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (em tradução livre, *Crenças sobre aquisição de segunda língua: novas abordagens de pesquisa*) e conta com artigos seminais de Barcelos, Kalaja e outros autores de destaque na área, tais como: Hanelle Dufva, Claire Kramsch, Carol Hosenfeld, Riikka Alanen, dentre outros.

No ano de 2004, ocorre o VII CBLA na PUC-SP. O evento conta com uma gama expressiva de pesquisadores, sendo que 22 (de 11 universidades brasileiras e uma do exterior) apresentaram 10 comunicações individuais e 3 sessões temáticas sobre CEAL. Dois anos mais tarde, Barcelos e Vieira-Abrahão (2006) organizam e publicam um livro em português a respeito de crenças sobre aquisição de segunda língua, intitulado “Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores”. Foi a primeira coletânea publicada no contexto brasileiro que trata especificamente das crenças de professores e aprendizes de línguas.

No CBLA de 2007, ocorre nova conferência de Barcelos sobre CEAL, que também contou com a apresentação de 12 simpósios, 9 comunicações individuais e 2 pôsteres. Nesse evento, foi lançada uma coletânea (Alvarez e Silva, 2007) que contém dois artigos importantes na área de CEAL: Alvarez (2007) e Barcelos (2007). Conforme Silva (2010a, p. 22) pontua, em 2010, “as pesquisas sobre CEAL no Brasil completaram 15 anos de atividades produzidas a partir de programas nacionais de pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado) em LA e/ou áreas afins”. Tal fato atesta a consolidação do conceito de crenças como um construto de extrema importância nos estudos atuais sobre ensino e aprendizagem de línguas no âmbito da LA brasileira. Além disso, o enorme volume de publicações

internacionais sobre esse tema demonstra a contínua relevância desse conceito na LA como um todo, em diversos contextos.

1.1.1.1 Análise dos diferentes momentos dos estudos de crenças na LA: o desenvolvimento das teorias, abordagens e metodologias

A pesquisa a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas em LA avançou de um estabelecimento causal para uma análise mais ecológica, ou seja, para uma análise que procura investigar a interdependência e interconexão das crenças com o contexto, com o meio em que os aprendizes se encontram. Como Dewey colocou, o conhecimento não pode estar separado da ação (*Barcelos, 2004, p. 148*).

O interesse pelo conceito de crenças na LA surge a partir de uma mudança de visão dentro da área: o enfoque na linguagem, no produto, dá lugar a um enfoque no processo e, conseqüentemente, no aprendiz, que ocupa um lugar essencial no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Dessa forma, ao colocar o foco no aprendiz, havia de considerá-lo em sua totalidade, com toda sua complexidade e suas múltiplas dimensões: “comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas” (Larsen-Freeman, 1998, p. 207). Um construto que perpassa todas essas dimensões é justamente o de crenças, e daí a necessidade de incorporá-lo aos estudos da LA – para (buscar) alcançar uma compreensão mais abrangente dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas (posteriormente, as pesquisas também passaram a investigar as crenças de professores).

Conforme abordado na seção anterior, utilizo a classificação de Barcelos (2004) para caracterizar os estudos de crenças na área da LA desde seu início, nos anos 80, até a atualidade. Segundo a autora, a trajetória da pesquisa de crenças pode ser dividida em três momentos, os quais analiso em detalhe a seguir.

O primeiro momento é marcado pelas pesquisas de Horwitz (1985) e sua criação de um questionário fechado para identificar as crenças de alunos e professores de maneira sistemática (o já mencionado inventário BALLI). Esse instrumento era composto por aproximadamente 30 afirmações, devendo os respondentes escolher a resposta em uma escala

Likert (i. e., as opções de resposta especificam o nível de concordância do respondente com a afirmação, indo da total concordância até a completa discordância).

De acordo com Barcelos (2004), há três aspectos notáveis sobre essa primeira fase da investigação de crenças. O primeiro é que os questionários utilizados se baseavam em afirmações abstratas e descontextualizadas sobre crenças. Além disso, as pesquisas tratavam tais afirmações como se fossem as próprias crenças em si, e não apenas formulações linguísticas destas. O segundo aspecto é a descrição das crenças dos aprendizes como errôneas e equivocadas em comparação às crenças de especialistas, deixando implícito que tais crenças precisariam ser “corrigidas”. O terceiro aspecto é o uso de explicações de causa e efeito, correlacionando crenças e ações de maneira direta e reducionista, e ignorando todo o contexto do processo de aprendizagem, além da complexidade da relação entre o aprendiz, suas crenças e suas ações. Em resumo, as principais limitações dessa primeira fase se concentravam no uso exclusivo de um único instrumento para investigar as crenças (questionários fechados) e na negligência das pesquisas em relação à perspectiva do aluno e ao contexto de aprendizagem.

O segundo momento da pesquisa de crenças é marcado pelas pesquisas de Wenden (1986, 1987) e pela correlação entre crenças e estratégias de aprendizagem. Há nesse período uma busca pela autonomia do aprendiz e um consequente “treinamento” para alcançá-lo, bem como uma classificação de crenças por tipo. Assim como no primeiro momento, há também nessa fase uma concepção de que as crenças dos alunos são errôneas; porém, nesse caso, a preocupação era que tais crenças levariam a estratégias de aprendizagem ineficazes. Havia uma sugestão implícita de “correção” de crenças de aprendizes, que poderiam ser obstáculos à autonomia. Mais uma vez, as crenças eram removidas do contexto em que ocorriam e analisadas de forma desconectada com o aprendiz e seu ambiente de aprendizagem.

Considerando as fases inicial e intermediária (anos 1980 a início dos anos 2000) da pesquisa de crenças na LA, Barcelos (2001) pontua que a maior parte dos estudos se resumia a descrever as crenças, sem procurar entender os motivos de os alunos possuírem certas crenças, nem sua origem ou como algumas delas poderiam afetar o processo de aquisição de línguas. Em relação às abordagens de investigação, a autora as separa em três grupos: abordagens *normativa*, *metacognitiva* e *contextual*. A primeira utiliza um conjunto pré-determinado de afirmações para descrever e classificar as crenças dos aprendizes, usando os questionários como ferramenta principal. Nessa abordagem, a relação entre crenças e ações não é investigada e não existe uma análise do contexto de aprendizagem. Já a abordagem metacognitiva caracteriza as crenças dos aprendizes como um conhecimento metacognitivo,

estável e falível (i. e., pode ser “incorreto”), e depreende-as principalmente através de autorrelatos e entrevistas. Assim como na abordagem normativa, a relação entre crenças e ação também não é investigada, apenas sugerida. Por fim, a abordagem contextual considera as crenças como dependentes do contexto, investigando-as através de afirmações e ações, e utilizando principalmente observações e entrevistas para tanto. Diferentemente das outras duas abordagens, na abordagem contextual as crenças são investigadas dentro do contexto específico dos aprendizes, delineando a relação entre crenças e ação.

A abordagem contextual é característica (porém não exclusiva) do terceiro momento da investigação de crenças, que é marcado por uma multiplicidade de metodologias e linhas de pesquisa. Diferentemente dos dois primeiros momentos, há uma investigação e conceituação do contexto de aprendizagem, analisado em correlação às ações através da observação de comportamento dos aprendizes. Esse momento é marcado pelos estudos do final dos anos 1990 (Barcelos, 2000; Benson; Lor, 1999; Nunan, 2000; White, 1999) e é nessa fase que as crenças passam a ser “reconhecidas como condicionadas situacionalmente [...] e relacionais em resposta ao contexto” (Barcelos, 2004, p. 138). Além disso, os estudos de crenças desse período passam a recorrer a diversas ferramentas de construção de dados (em vez de valer-se exclusivamente de questionários): diários, entrevistas, grupos focais, observações etc., e a diferentes metodologias, tais como: etnografia, estudo de caso, pesquisa-ação, estudos fenomenológicos, dentre outros.

Pode-se dizer que o terceiro momento da pesquisa de crenças na LA estende-se até os dias atuais, justamente por ser um momento que admite (e requer) uma grande diversidade e pluralidade de abordagens, metodologias e teorias para dar conta desse complexo conceito. Desse modo, as pesquisas desse período incorporam fatores diversos, como “contexto, identidade, metáforas e o uso de diferentes teorias sócio-histórico culturais” (Barcelos, 2004, p. 137). Por exemplo, Kalaja (1995, 2000) propõe uma abordagem discursiva na investigação de crenças sobre aprendizagem, com base nos trabalhos de psicologia sócio discursiva de Edwards, Potter e Wetherell (Kalaja, 2003), enquanto Dufva (2003), Rocha (2010) e Silva (2010a, 2011) preconizam uma abordagem dialógica, baseada na filosofia linguística dos autores do Círculo de Bakhtin.

É possível perceber que a área de estudos de crenças de aprendizagem de línguas está cada vez mais refletindo uma tendência da própria LA: a multirreferencialidade, i. e., uma postura científica de adotar uma abordagem inter/multi/transdisciplinar e multirreferencial na investigação e análise do indivíduo e de suas relações. Logo percebeu-se que um conceito tão

complexo e multifacetado como o de crenças demandaria o “empréstimo” de teorias e conceitos de outras disciplinas além da LA para tentar explicá-lo ou, ao menos, descrevê-lo.

1.1.1.2 Tendências dos estudos de crenças na LA

A reflexão possibilita que os alunos tomem consciência de suas crenças, ponderem sobre elas e possivelmente as reconsiderem. Em nossa opinião, um dos papéis dos professores [de línguas] é ajudar os aprendizes a se conscientizar a respeito de suas próprias crenças (*Kalaja; Barcelos; Aro, 2017, p. 232, tradução própria*).

Kalaja, Barcelos e Aro (2017) fazem uma revisão do campo através do tempo, revisitando os primórdios dos estudos de crenças e descrevendo/antecipando tendências para esse campo. Ao olhar para a história desses estudos, as autoras pontuam que as CEALA têm sido estudadas a partir de várias perspectivas e terminologias diversas (sendo as mais recentes “ideologias linguísticas” e “cognições”), e que cada abordagem possui uma definição diferente para o construto crenças. A presente seção se baseia majoritariamente no texto supracitado.

As autoras também pontuam que há diferentes classificações e terminologias para as diferentes metodologias utilizadas na pesquisa de crenças. Além das classificações de Barcelos (2001), Kalaja (1995) classificou as metodologias dos estudos de CEALA como abordagens convencional e discursiva, e, posteriormente, como abordagens tradicional e contextual. Já Bernat (2009) cunhou as classificações psico-cognitiva, sociocultural e ecológica. Apesar dessas diferenças, as autoras destacam que a pesquisa de crenças na LA iniciou-se com o objetivo de descobrir quais CEALA os alunos possuíam e, gradualmente, passou a ter o propósito de compreender como as crenças se desenvolvem e variam contextualmente.

De modo a sintetizar as diversas correntes de pesquisa e diferentes classificações, Kalaja, Barcelos e Aro (2017) criam uma divisão dicotômica mais abrangente: abordagens tradicionais e abordagens contextuais. Nessa divisão, as abordagens tradicionais abarcam os modelos surgidos no início da pesquisa de crenças, tais como: normativa, metacognitiva, psico-cognitiva etc. Já as abordagens contextuais englobam as metodologias mais recentes de

pesquisa que consideram o contexto como fator crucial na pesquisa de crenças, tais como: discursiva, sociocultural, ecológica, dialógica etc.

Buscando fazer um levantamento das tendências mais atuais na investigação de crenças e antecipar tendências na área, as autoras apresentam e descrevem estudos recentes divididos em quatro linhas de pesquisa. A primeira delas é chamada de virada discursiva, representada principalmente pelos estudos de Kalaja (final dos anos 1990 e início dos anos 2000). Em um estudo longitudinal, a autora pesquisou as crenças de alunos finlandeses sobre sua língua materna em contraste com a língua inglesa e investigou a construção das identidades dos estudantes – de aprendizes de inglês como língua estrangeira a usuários de inglês como língua franca e até mesmo sujeitos multilíngues (Kalaja, 2016a). Em um estudo subsequente (parte do estudo longitudinal), Kalaja (2016b) cria a ideia de *visionamento* ou visão (narrativas de previsão do futuro por parte dos aprendizes), noção intimamente relacionada aos estudos de motivação de Dornyi e Kubanyiova (2014). Tais estudos mostram que “o que está na mente [dos aprendizes] se constrói discursivamente (e se torna observável) e é usado para propósitos específicos [...] quando um aprendiz de segunda língua está ocupado fazendo tarefas de aprendizagem específicas” (Kalaja; Barcelos; Aro, 2017, p. 227, tradução própria).

A segunda linha de pesquisa é chamada de virada sociocultural/dialógica, representada majoritariamente pelas pesquisas de Alanen (2003) e Dufva (2003). Ambos os estudos são parte de um projeto longitudinal também realizado na Finlândia. Como parte desse mesmo projeto, Aro (2009) acompanhou um grupo de alunos de inglês (de 7 a 11 anos de idade) no sistema educacional finlandês para analisar o desenvolvimento de suas crenças em relação à língua inglesa. Para analisar os dados gerados, a autora usou a noção dialógica de *voz*, e os resultados apontaram que as crenças dos aprendizes eram polifônicas (i.e., constituídas de múltiplas vozes), mas que gradualmente elas passavam a ter maior presença da voz dos próprios alunos.

A terceira linha de pesquisa é chamada de virada afetiva (ou virada emocional), iniciada nos anos 2000 com as pesquisas de Pavlenko (2005) e Dewaele (2010) e com foco inicial em usuários multilíngues. Apesar de as crenças não serem equivalentes a emoções, elas possuem uma dimensão afetiva, e foi somente no campo da LA que crenças passaram a ser relacionadas a emoções. As autoras mencionam a investigação do pesquisador brasileiro Aragão (2011), que realizou três estudos de caso com alunos de inglês com o objetivo de compreender a relação entre crenças, emoções e ações na sala de aula de línguas e acompanhar possíveis mudanças nas crenças dos alunos em relação a eles próprios e a suas

emoções. Os resultados mostraram que há uma estreita relação entre crenças e emoções, e os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre suas experiências de aprendizagem de inglês, o que os ajudou a reduzir o desconforto por vezes sentido na sala de aula. O autor conclui que as emoções podem fortalecer ou enfraquecer certas crenças de aprendizagem e influenciar as ações dos aprendizes, e que emoções e crenças interagem de formas bastante complexas.

A quarta linha de pesquisa é chamada de virada da complexidade/ecológica, resultante da introdução da teoria da complexidade na área da LA por Larsen-Freeman (1997). Essa visão enfatiza que as crenças dos aprendizes não devem ser analisadas isoladamente, e sim em relação a diversos fatores, tais como: motivação, afeto, atitudes, histórico pessoal, contexto de aprendizagem, sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem (como professor e colegas) etc. As autoras ilustram essa linha de pesquisa com dois estudos de Mercer e Ryan (2010; 2012). No primeiro, os autores fazem uma distinção entre crenças implícitas e explícitas, sendo as primeiras consideradas em termos de mentalidades (*mindsets*), que podem ser fixas ou variáveis. Eles concluem que os sistemas de crenças dos aprendizes são complexos e dinâmicos, e sujeitos à mudança ao longo do tempo. No segundo estudo, Mercer (2012) recorre à teoria do caos e da complexidade de Larsen-Freeman (1997) para realizar um estudo de caso longitudinal com uma aluna austríaca, estudante de inglês e espanhol na universidade. Os resultados mostraram que as auto concepções linguísticas da aluna formavam uma complexa teia de crenças relativas aos mais diversos aspectos relacionados à aprendizagem de línguas, desafiando os conceitos tradicionais de linearidade, estabilidade, causalidade e individualidade do desenvolvimento de crenças.

A revisão de tais estudos mostra que as investigações mais recentes são intrinsecamente contextuais e apresentam uma análise qualitativa considerável das crenças dos aprendizes, considerando os múltiplos fatores que interagem com elas. Houve uma grande mudança de foco: do “qual” para o “como”, ou seja, de uma visão unilateral sobre as crenças para uma visão multifocal de crenças, que são construídas interativamente pelos aprendizes e se constituem como um sistema dinâmico e complexo.

No final do artigo, as autoras apontam quatro direções de pesquisa de aspectos pouco estudados até o momento. A primeira é aumentar o escopo das crenças estudadas para cobrir outras perspectivas relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas adicionais, tais como: a natureza da língua sendo aprendida, a identidade dos aprendizes enquanto usuários de línguas, e o processo de aprendizagem e ensino da língua. A segunda é expandir o grupo de aprendizes investigados, considerando amplas variações de idade, de experiências e de contextos. A terceira é explorar mais opções metodológicas na investigação de crenças, variando as

maneiras de analisar e gerar dados, e aumentando o período de investigação para realizar estudos verdadeiramente longitudinais.

A quarta e última é aumentar a consciência dos aprendizes sobre suas próprias crenças, o que remete à citação do início desta seção e a um dos objetivos da presente pesquisa. Seguindo a tendência de priorizar abordagens contextuais, intenciono inaugurar uma nova forma de pesquisar as crenças dos aprendizes: através de uma abordagem decolonial, que busca investigar mais a fundo as origens das CEALA que os atores da educação linguística (principalmente professores e alunos) trazem para a sala de aula. Com esta investigação, almejo contribuir com essa área ainda pouco explorada, mas com grande potencial de transformar não apenas as práticas de ensino e aprendizagem de línguas adicionais, mas também as possibilidades de ser, saber e viver dos docentes e discentes brasileiros.

1.1.2 A natureza das crenças: definindo e delimitando o conceito

Ideias, imagens, representações, conhecimentos implícitos, construtos sociais, formas de pensamento, maneiras de ver e perceber o mundo, filtros, cadeias de significações, teorias informais, teorias da prática, cultura de aprender/ensinar/avaliar entre outros, são alguns dos muitos termos a que tem recorrido a extensa e vigorosa literatura – que se inicia no exterior nos anos 80 e no Brasil após uma década – para definir ou explicar o conceito de “crenças” (*Scaramucci, 2010, p. 11*).

Ao analisarmos a história dos estudos de crenças na área da Linguística Aplicada (LA), deparamo-nos com uma infinidade de termos que fazem referência a esse construto. Alguns exemplos: conhecimento metacognitivo (Wenden, 1986), representações (Rilley, 1989, 1994), teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem (Miller; Ginsberg, 1995), cultura de aprender línguas (Barcelos, 1995), dentre tantos outros. Silva (2010a) usa o termo “floresta terminológica” para se referir a essa profusão de termos. Tamanha variedade é um indicativo da complexidade do conceito e, assim como não há um único termo para nomeá-lo¹⁵, também não há uma única definição para esse construto. Nesta seção, analisarei algumas definições que têm sido utilizadas ao longo da história da pesquisa de crenças na LA e buscarei definir e

¹⁵ Assim como Silva (2010, p. 27), favoreço o termo “crenças”, pois também o concebo “como inteiramente satisfatório para o nosso contexto de estudo, por envolver o *dizer* e o *fazer* dos sujeitos inseridos num contexto social micro (sala de aula, por exemplo) e macro (o aluno inserido em seu meio, atuando em um determinado grupo sócio-culturalmente constituído) [...]”.

delimitar esse conceito, congregando diferentes visões e recorrendo a diversos teóricos (sem perder de vista, no entanto, que chegar a uma definição completa e exaustiva não é possível).

Conforme discutido na seção 1.1.1.1, a noção de crença vem sofrendo modificações de acordo com os diferentes momentos e abordagens de investigação desse conceito. Nas abordagens tradicionais, as crenças são consideradas entidades cognitivas situadas nas mentes dos sujeitos. Na abordagem normativa especificamente, crenças são geralmente definidas como sinônimos de “noções pré-concebidas, mitos ou equívocos¹⁶” (Barcelos, 2003, p. 11, tradução própria). Já na abordagem metacognitiva, crenças são sinônimo de “conhecimento metacognitivo”, que, segundo Wenden (1987), pode ser definido como “o conhecimento estável, declarável, embora por vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre língua, aprendizagem e o processo de aprendizagem de línguas¹⁷” (Wenden, 1987, p. 16, tradução própria). Nessas abordagens, parece haver uma suposição implícita de que as crenças (especialmente as dos alunos¹⁸) devem ser modificadas. As abordagens contextuais, por sua vez, não consideram a mudança de crenças como uma questão essencial, justamente por considerar que sua natureza é dinâmica e diversa (Barcelos; Kalaja, 2003).

Cabe aqui fazer uma curta ressalva: nesta pesquisa, apesar de me inserir no paradigma das abordagens contextuais, focalizo a mudança de crenças como uma possibilidade de alcançar uma maior convergência entre as minhas CEALA e as de meus alunos. Barcelos e Kalaja (2003) e Silva (2011) são exemplos de autores que sugerem que os professores de línguas deveriam promover espaços para a reflexão e discussão de crenças em suas salas de aula, de maneira a fomentar a negociação dos sentidos que os sujeitos trazem para o contexto de aprendizagem. O desafio desta proposição se encerra na seguinte pergunta: “Como os professores podem oferecer oportunidades aos seus alunos para mudar suas crenças, sem desafiar sua autonomia para decidir no que acreditar?” (Barcelos; Kalaja, 2003, p. 236, tradução própria)¹⁹. Retomarei tal questão mais adiante.

A partir dessa breve exposição, pode-se perceber que as diferentes concepções e definições a respeito do conceito de crenças afetam globalmente a maneira como elas são

¹⁶ O trecho correspondente na tradução é: “preconceived notions, myths or misconceptions”.

¹⁷ O trecho correspondente na tradução é: “the stable, statable although sometimes incorrect knowledge that learners have acquired about language, learning and the language learning process”.

¹⁸ Há nessas abordagens uma visão de que as crenças dos alunos são errôneas em comparação com as crenças de teóricos e pesquisadores da área de Linguística. No entanto, Barkhuizen (1998) sugeriu que as opiniões de alguns aprendizes são similares àquelas presentes na literatura da LA. Já Block (1997) argumenta que tanto as teorias do senso comum quanto as teorias científicas são produtos do pensamento humano (BARCELOS, 2003). Em outras palavras, assim como as teorias dos aprendizes, as teorias especializadas também são crenças socio historicamente e culturalmente situadas.

¹⁹ O trecho correspondente na tradução é: “How can teachers offer opportunities for students to change their beliefs, without challenging their autonomy of making decisions as to what to believe?”.

investigadas e analisadas em cada abordagem. Por exemplo: os estudos normativos e metacognitivos, de maneira geral, consideram as crenças como um construto puramente cognitivo, “estável, declarável, abstrato, falível e situado dentro da mente dos aprendizes” (Barcelos, 2004, p. 135). Consequentemente, tendem a ignorar o contexto em que elas ocorrem e analisá-las de forma isolada e abstrata, desconectada com o aprendiz e seu ambiente de aprendizagem, e a postular relações de causa e efeito entre crenças e ações.

Em relação às numerosas e plurais abordagens contextuais, o ponto de convergência entre elas é a noção compartilhada de que as crenças são socialmente situadas e construídas na interação do sujeito com o ambiente e com outros indivíduos. Barcelos (2004, p. 132) destaca o aspecto cultural e a natureza social das crenças, afirmando que elas “não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”. Sendo assim, qualquer pesquisa que se insira no paradigma contextual necessariamente investigará as crenças contextualmente, “levando-se em conta não somente as afirmações, mas as intenções e as ações, e a relação entre crenças, discurso e ação” Barcelos (2004, , p. 143), e utilizando ferramentas e métodos diversos para levantar dados de forma mais abrangente.

Uma vez que me insiro no paradigma contextual nesta investigação e que entendo o processo de ensino e aprendizagem de uma língua adicional pela ótica da teoria sociocultural (Lantolf, 2006) e da teoria da complexidade (Larsen-Freeman, 1997), considero o construto ‘crenças’ como um sistema altamente complexo e multifacetado, relacionado direta e indiretamente a inúmeros outros aspectos dentro do sistema mais amplo de aquisição linguística (ou seja, como aglomerados de crenças (Silva, 2005; 2011). Sendo assim, defini-lo não é tarefa simples; no entanto, sigo a sugestão de Pajares (1992) de que a melhor maneira para definir as crenças é através de suas características, as quais enumerarei a seguir. Para tanto, parto de uma perspectiva sociocultural, baseando-me principalmente nos artigos de Barcelos (2003, 2004, 2006a, 2007) e nos estudos de outros autores que se inserem nesse paradigma.

A primeira característica das crenças é que elas são dinâmicas e emergentes. A dinamicidade se refere ao fato de que elas se modificam ao longo do tempo, seja esse tempo a história de vida de uma pessoa ou apenas a duração de uma situação específica. Dufva (2003) explica que as crenças resultam dos processos de interação nos quais o indivíduo se envolve ao longo de sua existência e que, uma vez que esses processos são contínuos por natureza, da mesma forma as crenças também são dinâmicas e suscetíveis à mudança. Ela exemplifica essa

questão citando uma mudança de crença ocorrida em um tempo tão curto quanto uma situação de geração de dados, conforme sucedeu em um de seus estudos (Dufva *et al.*, 1996²⁰). A autora pontua que essa dinamicidade não significa que as crenças surgem repentinamente ou aleatoriamente, mas que estão sempre ancoradas em algo: um acontecimento passado, opiniões alheias, pessoas significativas etc.

Quanto a seu caráter emergente, isso significa que as crenças não são uma entidade estática na mente de um indivíduo (apesar de também serem construtos mentais); elas podem se desenvolver e/ou se modificar “à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e somos, ao mesmo tempo, modificados por elas” (Barcelos, 2006a, p. 19). Ao adotar uma ótica dialógica e bakhtiniana em seus estudos, Dufva (2003) pontua o papel crucial da língua e do discurso na emergência e formação das crenças, pois é através da língua que as articulamos e acessamos. Essas noções contrastam fortemente com a ideia predominante nas abordagens tradicionais de que as crenças são uma estrutura mental individual relativamente fixa e estável.

A segunda característica é que as crenças são socialmente construídas e contextualmente situadas. A perspectiva sociocultural enfatiza a natureza social das crenças: elas são criadas e elaboradas em contextos sociais, na interação e na relação com os grupos sociais. Sendo assim, há que se considerar que as crenças são polifônicas: isto é, sempre incorporam o discurso do Outro, os discursos que circulam no contexto sócio-histórico específico. Dufva (2003) destaca que uma única crença pode refletir uma gama variada de pontos de vista, e que é impossível acessar uma crença que seja puramente individual, pois a presença do Outro é indissociável do repertório do indivíduo. Dessa maneira, as crenças necessariamente apresentarão traços dos discursos sociais predominantes. Kramsch (2003) pontua que as crenças não apenas representam, mas também constroem a realidade social. Da mesma forma, pode-se dizer que a realidade/contexto social também constrói as crenças, numa relação bidirecional.

Em terceiro lugar, outro aspecto das crenças é que elas são experienciais. Hosenfeld (2003, p. 39, tradução própria) afirma que “as crenças dos aprendizes são parte das construções de suas experiências²¹”. Nesse sentido, as crenças são forjadas nas experiências, resultando das interações entre o indivíduo e o ambiente. A noção de experiência aqui utilizada é baseada na filosofia de Dewey (1938, p. 111, tradução própria), para quem

²⁰ Apud Dufva (2003).

²¹ O trecho correspondente na tradução é: “Learner beliefs are part of learners’ constructions of their experiences”.

“ensinar e aprender [são] processos contínuos de reconstrução de experiências²²”. Barcelos (2003, p. 174, tradução própria) explica que, no sentido deweyano, a experiência “não é um estado mental, mas a interação, a adaptação e o ajuste dos indivíduos ao ambiente. Tal qual a vida ou a história, a experiência requer uma interdependência entre organismos e meio ambiente²³”.

O quarto aspecto é que as crenças são mediadas. Autoras como Alanen (2003) e Dufva (2003) postulam que as crenças são instrumentos de mediação na aprendizagem e na solução de problemas e que estão à disposição de professores e alunos para serem utilizadas, dependendo da situação e do contexto²⁴. A primeira explica que, em uma ação mediada, “em vez de uma conexão direta entre o sujeito e o objeto da ação, a relação entre eles é mediada por uma ferramenta, seja ela material ou psicológica²⁵” (Alanen, 2003, p. 60, tradução própria). A autora argumenta que as crenças são um tipo muito específico de meio de mediação, e que podem ser tanto consideradas como uma ferramenta psicológica (no sentido vygotskyano) (Kozulin, 1998) quanto uma ferramenta cultural (Wertsch, 1998) ou um artefato (Cole, 1996) (Alanen, 2003) Ao juntar essas diferentes linhas em seu estudo sobre as CEALA de jovens aprendizes, ela chega à seguinte síntese:

As crenças aqui são consideradas como um tipo específico de artefato cultural que medeia a atividade humana de uma maneira similar a ferramentas, signos, símbolos e mitos. Elas têm sua origem no plano social, uma vez que são construídas em interações sociais. Essas interações sociais incluem o meio social de uma criança. A criança não interage com um adulto ou outra criança sozinha, mas também com meios de mediação e objetivos, problemas, informações e valores que outras pessoas e o contexto da atividade fornecem (Alanen, 2003, p. 66, tradução própria)²⁶.

A quinta característica das crenças é que elas são paradoxais e contraditórias. Isto significa que elas possuem simultaneamente características que são aparentemente irreconciliáveis: são sociais e individuais, únicas e compartilhadas, diversas e uniformes, racionais e emocionais. Devido a essa natureza paradoxal, diversos autores da área concordam

²² O trecho correspondente na tradução é: “teaching and learning as a continuous process of reconstruction of experience”.

²³ O trecho correspondente na tradução é: “Experience is not a mental state but the interaction, adaptation, and adjustment of individuals to the environment. Like life or history, experience requires the interdependence between organisms and environment”.

²⁴ De forma semelhante, Barcelos (2004, p. 143) considera as crenças como “recursos de que os alunos lançam mão para dar sentido e lidar com contextos específicos de aprendizagem”.

²⁵ O trecho correspondente na tradução é: “[...] instead of a direct connection between the subject and object of action, the relationship between the two is mediated by a tool, whether material or psychological”.

²⁶ O trecho correspondente na tradução é: “Beliefs are viewed here as a specific type of cultural artifact that mediates human activity in a manner similar to tools, signs, symbols and myths. They have their origins on the social plane since they are constructed in social interactions. These social interactions include the social milieu of a child. The child does not interact with an adult or another child alone but also with mediational means and goals, problems, information and values that others and the context of activity provides”.

que “as crenças podem tanto agir como ferramentas para o empoderamento ou, pelo contrário, como poderosos entraves na aprendizagem de uma segunda língua/língua estrangeira” (Barcelos; Kalaja, 2003, p. 233, tradução própria)²⁷.

A sexta característica das crenças é que elas são relacionadas à ação de uma maneira direta e indireta. Isso quer dizer que as crenças podem ou não influenciar nossas ações; em algumas situações, agiremos de acordo com nossas crenças, mas em outras, é possível que ajamos de forma oposta ao que acreditamos (ou dizemos acreditar). Paralelamente, “as experiências e reflexões sobre as ações também podem influenciar a ‘mudança nas e/ou formação’ de novas crenças” (Barcelos, 2006a, p. 26). Sendo assim, há uma relação interativa entre crenças e ações, na qual uma pode tanto influenciar quanto sofrer influência da outra. Barcelos (2006a, p. 26) afirma que as “crenças têm impacto nas ações e as ações por sua vez afetam as crenças. Não é uma relação de causa e efeito. É uma relação em que a compreensão dos limites contextuais ajuda na compreensão das crenças”. Sobre a questão da contradição entre crenças e práticas (especialmente no contexto do ensino de línguas, área na qual por vezes são presenciadas incongruências entre o discurso e a prática de docentes), Woods (1996, p. 28) cria o conceito de *hotspots* para se referir a “áreas de tensão entre o que as pessoas dizem e o que fazem”. Posteriormente, o autor faz uma distinção entre ‘crenças abstratas’ e ‘crenças em ação’ para distinguir as crenças conscientes (aquelas que dizem respeito a nossas asserções e idealizações sobre como as coisas são ou deveriam ser) das inconscientes (aquelas que guiam nossas ações, porém sobre as quais temos pouca ou nenhuma consciência) (Woods, 2003).

A sétima e última característica das crenças é que elas não são tão facilmente distintas do conhecimento. Woods (2003) afirma que as crenças não são facilmente separáveis de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem. Sobre a diferenciação entre os conceitos de crença e conhecimento especificamente, ele argumenta que

Se nós levarmos em consideração não apenas [o fato de] que [crenças e conhecimento] são ambos construídos, mas também a perspectiva de que há um julgamento de valor inerente nas crenças, poderíamos dizer, neste caso, que o conhecimento é uma construção de “como as coisas são”, e as crenças, enquanto incluem essa construção, também incluem um julgamento de valor sobre como as coisas são, e talvez uma construção implícita sobre “como as coisas deveriam ser”. Nesse sentido, podemos afirmar, contrariamente a Wenden (1999), que não é o caso de que as crenças sejam um subconjunto do conhecimento, mas sim que o conhecimento é um subconjunto das crenças, [equivalendo a] aquelas crenças para

²⁷ O trecho correspondente na tradução é: “[...] beliefs can either act as tools for empowerment or, on the other hand, as powerful constraints on learning second/foreign languages”.

as quais há grande consenso, grande demonstrabilidade e o menor grau de identificação pessoal (Woods, 2003, p. 205, tradução própria)²⁸.

A partir desse excerto, pode-se concluir que não há como distinguir explícita e definitivamente esses dois conceitos, uma vez que a fronteira entre crenças e conhecimento é “flexível, mutável e difusa” (Woods, 2003, p. 206, tradução própria)²⁹. Portanto, para superar esse impasse nos estudos de CEALA, Woods (2003) cria o construto BAK (*Beliefs, assumptions and knowledge*) para se referir ao complexo sistema que engloba as noções de crenças, pressupostos e conhecimentos. O autor explica que os componentes desse construto não são considerados como sendo qualitativamente diferentes, mas sim como extremos em um mesmo espectro. De um lado do espectro, estariam os elementos “mais publicamente aceitáveis, factuais, demonstráveis e objetivamente definidos”, e do outro, estariam os elementos “mais idiossincráticos, subjetivos e relacionados à identidade” (Woods, 2003, p. 206, tradução própria)³⁰. O autor afirma que, a partir dessa nova perspectiva, o objetivo de uma investigação sobre crenças não diz respeito à exatidão delas, “mas sim ao processo de construção e reconstrução de crenças para propósitos especificamente situados e contextualizados” (Woods, 2003, p. 206, tradução própria)³¹.

Em resumo, em uma perspectiva sociocultural, pode-se atribuir sete características às crenças: elas são, simultaneamente, dinâmicas e emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente, experienciais, mediadas, paradoxais e contraditórias, relacionadas à ação de uma maneira indireta e indireta e, por fim, não tão facilmente distintas do conhecimento. Barcelos e Kalaja fornecem uma boa síntese a respeito das crenças de professores (mas que podem ser estendidas a crenças de alunos e indivíduos em geral):

Primeiro, as crenças são consideradas contextuais, pessoais, experienciais, sociais, cognitivas e construídas em práticas discursivas. Em segundo lugar, elas são descritas como dinâmicas e variáveis de uma situação para outra. Em terceiro, elas estão intrinsecamente relacionadas às ações, que as orientam e influenciam. Em quarto lugar, as crenças são parte da capacidade interpretativa de um professor de dar sentido ao mundo social ao seu redor e responder aos problemas que ela/e enfrenta. Quinto, as crenças são organizadas em grupos; argumenta-se que as

²⁸ O trecho correspondente na tradução é: “If we take into account that both are constructed but also the view that there is a value judgement inherent in beliefs, we could say in this case that knowledge is a construction of ‘how things are’, and beliefs, while including this construction, also includes a value judgement about how things are, and perhaps an implicit construction of ‘how things should be’. In this sense, we can state, in contrast to Wenden (1999), that it is not the case that beliefs are a subset of knowledge, but rather that knowledge is a subset of beliefs, those beliefs for which there is the greatest consensus, the greatest demonstrability, and the least personal identification”.

²⁹ O trecho correspondente na tradução é: “flexible, changeable and fuzzy”.

³⁰ O trecho correspondente na tradução é: “more publicly accepted, factual, demonstrable and objectively defined (elements); [...] more idiosyncratic, subjective and more identity-related”.

³¹ O trecho correspondente na tradução é: “[...] but of the process of construction and reconstruction of beliefs for specific situated and contextualized purposes”.

crenças mais antigas são mais difíceis de mudar porque estão mais intimamente relacionadas às emoções e ao senso de identidade de um professor. Isso explica por que algumas crenças podem ser mais resistentes à mudança. Finalmente, as crenças desempenham um papel importante em ajudar os professores a compreenderem a si mesmos e aos outros e se adaptarem ao mundo. Como tal, fornecem significado, estrutura, ordem, direção e valores compartilhados. Elas também ajudam os indivíduos a se identificarem com grupos e sistemas sociais, reduzindo assim a dissonância e a confusão (Barcelos e Kalaja, 2013, p. 2, tradução própria)³².

Conhecer tais propriedades se torna imprescindível no estudo das CEALA, pois a visão do pesquisador sobre as crenças influencia inexoravelmente a forma como elas são investigadas e analisadas. Após a exposição das características das crenças, é possível chegar a uma definição desse construto que abarque satisfatoriamente tais propriedades. Cerro fileiras com Barcelos e sua definição de crenças:

Entendo crenças, de maneira semelhante à Dewey (1933), como uma forma de pensamento, como 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, 2006a, p.18).

Além disso, por considerar as crenças como um construto inerentemente dialógico e polifônico/heteroglóssico (em uma ótica bakhtiniana), também recorro à definição de Rocha a respeito desse conceito para arrematar minha visão sobre crenças:

A nosso ver, as crenças, vistas sob um viés bakhtiniano, podem ser conceituadas como os diferentes modos, axiologicamente (leia-se ideologicamente) constituídos, de se interpretar o mundo, refletindo-o e, também, refratando-o. São, portanto, maneiras discursiva e socioculturalmente situadas de se pensar, viver e sentir o mundo, das quais dialogicamente nos apropriamos ao participarmos dos infinitos modos em que se dão as relações humanas. Pelas crenças, expressamos nossas valorizações ou juízos de valor, quando enunciamos. Desse modo, além de dialogicamente (re)construídas, estas também são heteroglóssica e polifonicamente constituídas na e pela linguagem e, assim, impregnadas pela diversidade e pelos conflitos, assumindo um caráter polissêmico e dinâmico, em uma sociedade marcada, por sua vez, por contradições e confrontos de interesses e valores (Rocha, 2010, p. 231-232).

³² O trecho correspondente na tradução é: “First, beliefs are claimed to be contextual, personal, experiential, social, cognitive, and constructed in discursive practices. Second, they are described as dynamic and variable from one situation to another. Third, they are intrinsically related to actions, which guide and influence them. Fourth, beliefs are part of a teacher’s interpretive ability to make sense of the social world around him or her and respond to the problems he or she is faced with. Fifth, beliefs are organized into clusters; earlier beliefs, it is claimed, are more difficult to change because these are more closely related to a teacher’s emotions and sense of self. This explains why some beliefs may be more resistant to change. Finally, beliefs play an important role in helping teachers to understand themselves and others and adapt to the world. As such, these provide meaning, structure, order, direction, and shared values. They also help individuals to identify with groups and social systems, thus reducing dissonance and confusion”.

Baseando-me nessas definições acima expostas, defino as crenças como um fenômeno altamente complexo; formas de ler e dar sentido ao mundo, que são simultaneamente individuais, mentais e sociais, cognitivas, histórica e culturalmente situadas, contextuais, dinâmicas, emergentes, paradoxais, forjadas na linguagem e pela linguagem, construídas na interação, dialógicas e polifônicas.

Além das características e definição, cabe fazer uma breve exposição em relação à natureza das crenças. Há que se considerar sua inerente complexidade: suas estruturas formam sistemas e teias tal qual um átomo e, dentro dessas estruturas, elas se organizam de maneira mais central ou mais periférica. Borg (Birello; Borg, 2012) afirma que as crenças centrais são mais estáveis e têm maior influência em nossas ações; já as crenças periféricas são menos estáveis e mais relacionadas a questões com as quais não temos grande comprometimento. O autor também afirma que, devido à natureza complexa das crenças, é muito comum que existam inconsistências e tensões no interior dos sistemas de crenças de um indivíduo e também entre suas crenças e práticas (Birello; Borg, 2012). Silva (2010a), por sua vez, afirma que as crenças em níveis mais centrais estão mais próximas do senso comum, enquanto as crenças periféricas são mais subjetivas e individuais.

Segundo Rokeach³³ (1968), as crenças mais centrais são as mais difíceis de mudar. Barcelos enumera quatro características das crenças centrais:

(a) são mais interconectadas com outras e, por esse motivo, se comunicam mais entre si e, dessa forma, trazem mais consequências 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") (Barcelos, 2007, p. 117).

Baseando-se em tais características, a autora explica que a resistência à mudança em relação a crenças centrais se dá pelo fato de que, uma vez que elas estão interrelacionadas a outras crenças e também a outros aspectos do sistema de aquisição linguística, a mudança de uma única crença implicaria em uma mudança de todo o sistema. Consequentemente, outras crenças também seriam impactadas, bem como nossa própria identidade. Woods (1996) argumenta que, para viabilizar a incorporação de uma nova crença, é necessário que a crença existente seja desconstruída e que haja uma alternativa plausível para ocupar o lugar dela.

³³ Rokeach (1968) também classifica as crenças como explícitas ou implícitas, de acordo com sua natureza consciente ou inconsciente. Já Williams e Burden (1997) utilizam a classificação 'crenças expressas' (crenças verbalizadas) e 'crenças enraizadas' (crenças implícitas que talvez nunca venham a ser articuladas verbalmente) (SILVA, 2010).

Tratarei do tema da mudança de crenças em detalhe na próxima seção, na qual enumero e analiso conceitos diversos relacionados aos estudos de crenças nas abordagens contextuais.

1.1.3 Conceitos complementares aos estudos de CEALA

Conforme exposto nas seções anteriores, o construto ‘crenças’ interage de forma complexa e dinâmica com outros elementos dentro do sistema mais amplo de aquisição linguística. Fatores como cognição, contexto, motivação, identidade, emoções e ações, dentre outros, se relacionam de forma direta e indireta com o sistema de crenças de um indivíduo. Em alguns casos, se relacionam de forma tão íntima que pode ser difícil distingui-los um do outro (como é o caso previamente abordado de crenças e conhecimento). Em outros casos, estão tão intrinsecamente conectados que a mudança de uma crença pode causar um impacto direto em outros aspectos, como é o caso de identidade e emoções.

No âmbito dos estudos contextuais, pôde-se perceber que, devido à natureza complexa e interacional das crenças, não é possível analisá-las de forma isolada e descontextualizada, tornando-se necessário correlacioná-las a outros aspectos do sistema de aquisição linguística. Dessa maneira, nesta seção analiso a relação das crenças com alguns elementos integrantes do sistema de aprendizagem. São eles: conhecimento e cognição, contexto e ação, discurso e língua(gem), identidade e emoções, motivação e autonomia. Além disso, examino as possíveis relações de influência e incompatibilidade entre sistemas de crenças de professores e alunos, bem como avalio as condições para uma possível mudança de crenças e a relevância do processo de reflexão-conscientização sobre crenças no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

1.1.3.1 Crenças, conhecimento e cognição

Conforme abordado na seção 1.1.2, Woods (2003) afirma que as fronteiras entre crenças e conhecimento são mutáveis e difusas. Isso significa que esses dois conceitos – à primeira vista, distintos e independentes – têm tanto em comum que se torna difícil distingui-los um do outro. Dufva (2003) menciona que, na visão do senso comum, o *conhecimento* é

visto como conhecimento ‘profissional’ ou ‘científico’, e as *crenças* se referem às visões e opiniões pessoais. No campo da Linguística Aplicada (LA), nos idos dos anos 1980, tradicionalmente se abordava o conhecimento linguístico e o conhecimento “de mundo”, mas pouco se falava sobre crenças; inclusive, havia teóricos que enumeravam características distintas de ambos os conceitos de forma a diferenciá-los, argumentando que as crenças teriam uma dimensão afetiva, subjetiva e valorativa que o conhecimento, a princípio, não possuiria. Pajares (1992) afirma que os estudos da época distinguem os construtos com base em uma diferenciação implícita: as crenças seriam baseadas em “avaliação e julgamento” e o conhecimento, por sua vez, em “fatos objetivos”. No entanto, à medida que os estudos da área se desenvolvem, essa diferenciação começa a se tornar menos óbvia. Em Wenden (1999), por exemplo, as crenças são consideradas como um subconjunto do conhecimento metacognitivo.

Woods (2003) afirma que crenças e conhecimento são paralelos em termos de gênese e evolução: tanto o conhecimento de um indivíduo quanto suas crenças são engendrados através de interações sociais ao longo do tempo e, da mesma forma que novas informações são interpretadas a partir de estruturas de conhecimento pré-existentes, o mesmo ocorre com as crenças. Assim sendo, o autor considera o conhecimento como um tipo específico de crenças: uma crença para a qual há “grande consenso, grande demonstrabilidade e o menor grau de identificação pessoal” (Woods, 2003, p. 205, tradução própria). É com base nessas proposições que Woods (2003) cria o construto inclusivo *BAK* (em português, um acrônimo dos termos *crenças*, *suposições* e *conhecimento*), por entender que há uma íntima e indistinguível relação entre o *saber* e o *acreditar*.

Com base nos estudos de Dewey (1906/1983; 1938), Barcelos (2003b) conclui que tanto as crenças quanto o conhecimento são parte de um processo mais amplo de investigação: Dewey acreditava que o conhecimento não era infalível nem permanente, mas devia ser descoberto através da investigação direcionada para o solucionamento de problemas em nossas vidas. Para ele, “o conhecimento é temporário e contextualmente condicionado” (Dewey, 1906/1983; 1938, p. 176, tradução própria)³⁴. Em suma, Dewey acreditava que as crenças eram parte de nossa experiência, podendo agir tanto como obstáculos quanto promotoras do conhecimento, pois são elas que impulsionam a investigação e o pensamento reflexivos (Barcelos, 2003b).

Alanen (2003), por sua vez, questiona a visão das abordagens tradicionais de que uma crença é um tipo de conhecimento estável o bastante para atingir o status de ‘crença’. A autora

³⁴ O trecho correspondente na tradução é: "knowing is temporarily and contextually conditioned".

argumenta que crenças não são puramente conhecimento, mas reconhece que elas têm sua origem no conhecimento construído socialmente através da interação. Para ela, as crenças são meios de mediação e ferramentas psicológicas e culturais, sendo algumas delas mais permanentes e recorrentes, enquanto outras são temporárias e transitórias. Sendo assim, ela questiona a noção de estabilidade das crenças (e do conhecimento), que é a base das abordagens cognitivas convencionais.

Tratando-se de abordagens cognitivas, cabe aqui discorrer sobre o conceito de cognição e sua relação com as crenças. Aragão (2010, p. 179) recorre à epistemologia da Biologia do Conhecer (Maturana, 1998) para defini-la: nessa ótica, a cognição seria um comportamento adequado, “uma conduta, uma ação, considerada adequada, num determinado domínio, por um ou mais observadores”. Num contexto de sala de aula, por exemplo, a cognição do aprendiz deve corresponder à conduta adequada esperada pelo professor – tal conduta “deveria satisfazer as exigências e a perspectiva do professor-observador” (Aragão, 2010, p. 180). Nessa visão, o contexto é crucial para determinar a cognição.

Barcelos (2006a), por sua vez, evoca Watson-Gegeo (2004) para analisar os desenvolvimentos dos estudos cognitivos à época. Seu artigo indica que a cognição tem origem “na interação social moldada por processos culturais e sociopolíticos” (Barcelos, 2006a, p. 16). Dentre os desenvolvimentos que ela enumera, destaco três: o “reconhecimento de que a cognição não é mais vista como algo distinto do corpo” (ou seja, é parte do corpo humano); a concepção de uma cognição que “incorpora muitos outros componentes da vida mental humana, tais como capacidade simbólica, o eu, a vontade, *crenças* e desejo”; e, por fim, a substituição da metáfora do cérebro como um recipiente de inteligência pelo conceito de “cognições distribuídas”: isto é, “as pessoas pensam em conjunto com outras, a cognição é construída socialmente através de colaboração” (Barcelos, 2006a, p. 17). A partir dessa exposição, pode-se notar que as abordagens cognitivas passaram a incorporar fatores sociais em suas análises, dando especial relevância ao contexto ao descrever e examinar o conceito de cognição. Como Dufva (2003, p. 136, tradução própria) pontua, nessa ótica, o “contexto não é considerado como o ambiente externo de um fenômeno cognitivo interno, mas como um elemento integral da cognição”³⁵.

Além do contexto, as crenças também passaram a ser consideradas nos estudos cognitivos. Borg (2003) usou o termo ‘cognição de professores’ para se referir às crenças e conhecimentos dos docentes, ao que eles pensam, acreditam e sabem sobre o ensino de

³⁵ O trecho correspondente na tradução é: “context is not regarded as the external setting of internal cognitive phenomena but as an integral element of cognition”.

línguas. Tal processo é semelhante a Woods (2003), que criou o termo genérico BAK. Kalaja e Barcelos (2013) afirmam que, assim como as crenças, a cognição e o conhecimento também possuem componentes afetivos e avaliativos. Esses movimentos indicam que crenças, conhecimento e cognição estão intimamente interligados e possuem inúmeras semelhanças, seja em suas definições, suas características ou em seu modo de análise. Sendo assim, em vez de buscar encontrar possíveis distinções que os individualizem, julgo mais produtivo considerá-los como partes complementares de um mesmo e único sistema³⁶.

1.1.3.2 Crenças, contexto e ação

Há outros dois conceitos intimamente relacionados às crenças: contexto e ação. No entendimento do senso comum, espera-se que as ações de um indivíduo correspondam às suas crenças. No entanto, diversos estudos que investigaram as CEALA contextualmente (i. e., observando as ações dos participantes *in loco* e comparando-as com suas crenças verbalizadas) indicam que, muitas vezes, não há uma convergência direta entre o dizer e o agir. É o caso da pesquisa de Petreche (2006), na qual a autora descobre uma inconsistência entre o discurso dos alunos e seu comportamento nas aulas de inglês em uma escola pública no subúrbio de Londrina. Enquanto eles manifestam um desejo de cursar nível superior e até mesmo uma pós-graduação (cursos para os quais cada vez mais se exige o conhecimento da língua), sua postura nas aulas de inglês é de desinteresse e apatia. Ao investigar o contexto social dos discentes, a autora conclui que o baixo rendimento dos estudantes em sala de aula é um reflexo da instabilidade social em que eles vivem: uma realidade de pouca estrutura econômica e/ou familiar e de falta de perspectiva.

Tal estudo é ilustrativo de como o contexto pode afetar as ações individuais e coletivas, a despeito de crenças e desejos pessoais. Sendo assim, não é possível traçar uma relação de causa e efeito entre crenças, contexto e ação, pois esses três aspectos interagem entre si de formas intrincadas e imprevisíveis. Borg (Birello; Borg, 2012), ao analisar a cognição de professores e possíveis tensões entre suas crenças e práticas, afirma que a ideia de que os docentes possuem um conjunto coerente e coeso de crenças (e que sempre agem de

³⁶ Destaco aqui que uso neste trabalho o termo ‘crenças’ ou ‘CEALA’, mas com o mesmo entendimento de Woods (2003) e Borg (2003): i. e., com o entendimento de que crenças, conhecimento e cognição formam um sistema único.

acordo com ele) é excessivamente simplista. O autor argumenta que todas as pessoas possuem tensões entre suas crenças e práticas e até mesmo entre suas próprias crenças. Dessa maneira, ele conclui que não é plausível buscar por tais tensões no trabalho e na cognição dos professores como se isso fora um defeito, mas sim buscar compreender como os diferentes subconjuntos de crenças dos docentes funcionam e coexistem. Ainda, Borg pontua que o contexto é crucial na investigação da relação entre crenças e ações, pois é ele quem medeia essa relação (Birello; Borg, 2012).

Barcelos (2001, 2003, 2004, 2006a, 2007) é uma das pesquisadoras que analisou a relação crenças-contexto-ação de forma mais pormenorizada. Em um de seus primeiros artigos sobre esse tema, a autora já pontuava a “importância de se examinar a relação entre as crenças dos alunos e suas ações em contexto” e argumentava que a relação entre crenças e ações é interativa e recíproca, afirmando que “as crenças não somente influenciam ações, mas as ações e reflexões sobre as experiências podem levar a mudanças ou criar outras crenças” (Barcelos, 2001, p. 85). Entendendo que o contexto tem papel crucial na investigação dessa relação, Barcelos defende que os estudos sobre CEALA sejam contextualizados e que utilizem métodos que permitam analisar a dinâmica crenças-ações *in loco*, tais como observações de aula e entrevistas. No mesmo artigo, a autora já sugeria que pesquisas futuras deveriam investigar como a sala de aula de línguas, enquanto contexto social, “ajuda a moldar as crenças dos alunos e como as crenças dos alunos, por sua vez, moldam a interação e as ações que ocorrem na cultura da sala de aula” (Barcelos, 2001, p. 87).

Em artigo posterior, Barcelos (2003) investiga como a relação crenças-ações era compreendida nas diferentes abordagens de pesquisa. Na abordagem normativa, costumava-se estabelecer uma relação de causa e efeito entre crenças e ações, com um entendimento implícito de que crenças “produtivas” levariam os aprendizes a ter estratégias de aprendizagem e comportamentos bem-sucedidos. Na abordagem metacognitiva, há uma forte conexão entre crenças e comportamento autônomo e uma visão de que as crenças determinam o sucesso da aprendizagem. Mais uma vez, estabelece-se uma relação de causa e efeito, na qual crenças favoráveis à aprendizagem autônoma levariam os alunos a adotar estratégias cognitivas exitosas. Já na abordagem contextual, entende-se que cognição, conhecimento e aprendizagem são fenômenos contextualmente situados, sendo essencial investigar os contextos nos quais os aprendizes interagem. Nessa abordagem, prevalece a visão de que crenças e ações estão interconectadas, mas que não se relacionam de forma tão direta e causal quanto se considerava nas outras abordagens (Barcelos (2003). Kalaja e Barcelos (2003, p. 235, tradução própria) afirmam que, para se compreender essa complexa relação, dois fatores

devem ser considerados: “o conhecimento das pessoas a respeito de suas próprias crenças” e “o contexto real onde elas trabalham ou estudam”³⁷, além de ser necessário levar em consideração diversos outros fatores, tais como motivação e estratégias de aprendizagem.

Em artigos subsequentes, Barcelos (2004; 2006a; 2007) afirma que nem sempre crenças e ações coincidirão e que as crenças não têm efeito direto nas ações. A autora recorre a Richardson (1996, p. 104) e sua classificação dessa relação: na relação *causa-efeito*, as crenças influenciam as ações; na relação *interativa*, crenças e ações se influenciam reciprocamente; na relação da tradição hermenêutica, sugere-se “uma relação complexa entre as crenças de professores e suas ações”. Na ótica desta última, o docente “encontra-se em uma rede intrincada de várias crenças e pode decidir [...] optar por uma ou outra crença que podem ser inconsistentes com outras do seu sistema, mas que vão de encontro a necessidades mais prementes do seu contexto” (Barcelos, 2006a, p. 32). Ou seja, crenças são relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa, sendo tal relação necessariamente atravessada por fatores contextuais. Por exemplo: a prática de um professor pode não estar alinhada às suas crenças devido a fatores como turmas muito grandes, baixa motivação dos alunos, pressões administrativas, dentre outros (Barcelos; Kalaja, 2013).

Há outros autores que comungam da mesma visão contextual e complexa sobre a relação crenças-ações. Woods (2003) levanta duas questões: em que medida as crenças são separadas (ou separáveis) das ações, e quando se pode efetivamente dizer que uma crença é consistente (ou não) com uma ação. O autor pontua que é possível um indivíduo não ter consciência total sobre suas próprias crenças; sendo assim, nem sempre será possível acessá-las. Muitas vezes, o indivíduo pode estar agindo de acordo com essas crenças implícitas – daí a dificuldade de postular uma relação de “consistência” entre crenças e ações. Além disso, Woods (2003) também reconhece que múltiplos fatores influenciam a ação além das crenças. Já Alanen (2003) afirma que as crenças são socialmente construídas e que as experiências linguísticas do passado têm papel importante nessa construção, corroborando a conexão entre crenças, contexto e ações.

1.1.3.3 Crenças, língua(gem) e discurso

³⁷ O trecho correspondente na tradução é: "people's awareness of their beliefs" e "the actual context(s) where they work or study"

Dois dos fatores que atravessam a formação e o desenvolvimento das crenças são língua e discurso. As crenças são construídas (e reconstruídas) socialmente na interação através da língua; elas são mediadas pela linguagem e emergem através dela; elas incorporam e reverberam múltiplos discursos correntes na sociedade. Conseqüentemente, assim como língua(gem) e discurso, as crenças também são ideologicamente carregadas e refletem questões políticas, culturais e sócio-históricas do contexto circundante. Sob essa ótica, Silva nos fornece uma definição das crenças a partir de uma perspectiva discursiva:

A nosso ver, as crenças, vistas sob um viés bakhtiniano, podem ser conceituadas como os diferentes modos, axiologicamente (leia-se ideologicamente) constituídos, de se atribuir sentido(s) ao mundo, refletindo-o e, também, refratando-o. São, portanto, dialogicamente constituídas pela diversidade e pelos conflitos, assumindo um caráter multissêmico, em uma sociedade marcada, por sua vez, pelas contradições e confrontos de interesses e valores (cf. Faraco, 2006) (Silva, 2011, p. 37).

Dufva (2003) foi pioneira ao incorporar a filosofia dialógica do círculo de Bakhtin na análise das CEALA, tomando de empréstimo conceitos bakhtinianos como voz, heteroglossia e polifonia³⁸. A autora argumenta que, assim como no discurso, há uma polifonia fundamental nas crenças: elas são formadas por diferentes vozes, que podem ser atribuídas a diversas fontes e pontos de vista individuais, sociais e institucionais. Sendo assim, uma única crença pode, na verdade, refletir uma gama de pontos de vista diversos. Dufva (2003, p. 138-139, tradução própria) ainda pontua que sempre há incorporada nas crenças a presença de “outros significativos” (*significant others*), que “podem tanto ter um rosto humano (família, professores de línguas, autoridades) quanto não possuir um rosto (a mídia, o ‘Zeitgeist’, a ‘mão invisível’)³⁹”. Em resumo,

O fato de as crenças consistirem em tal variedade de elementos - elas são influenciadas por várias fontes e agentes e o material para elas é acumulado por um longo período de tempo - dá a elas uma qualidade polifônica que nem sempre é percebida como um todo harmonioso. É claro que os indivíduos podem elaborar um

³⁸ FARACO (2009, p. 56-58; 77) disserta sobre a criação e significação desses termos: “Para designar essas múltiplas refrações do objeto (esses múltiplos discursos sociais), Bakhtin introduz [...] a expressão *vozes sociais* ou *línguas sociais*, entendendo-as como complexos semióticos-axiológicos com os quais determinado grupo humano diz o mundo. [...] A multidão de vozes sociais caracteriza o que tecnicamente se tem designado de *heteroglossia* (ou *plurilinguismo*) – termo que [...] é muitas vezes tomado equivocadamente [...] como equivalente a *polifonia*. [...] O termo [polifonia], portanto, tem, em princípio, um sentido bastante específico: ele é introduzido no vocabulário bakhtiniano para designar o novo modo de narrar que, segundo Bakhtin, havia sido criado por Dostoievski”. Apesar da ressalva de Faraco, os termos *heteroglossia* e *polifonia* são frequentemente usados como expressões equivalentes para se referir à multiplicidade de vozes sociais presentes no discurso (inclusive em Dufva (2003)). Não me aterei a essa diferenciação neste estudo.

³⁹ O trecho correspondente na tradução é: “[...] either have a human face (family, language teachers, authorities) or are faceless (the media, the ‘Zeitgeist’, the ‘invisible hand’)”.

todo coerente, algo que pode ser chamado de uma teoria subjetiva refletida e coerente. Muitas vezes, no entanto, uma crença pode ser caracterizada como algo bastante inarticulado, incoerente, inconsistente e /ou internamente contraditório (Dufva, 2003, p. 139, tradução própria).⁴⁰

Outra pesquisadora que incorpora a filosofia linguística de Bakhtin em sua investigação das CEALA de jovens aprendizes é Alanen (2003), a partir de uma perspectiva sociocultural e neo-Vygotskiana. Ela adota a noção bakhtiniana de apropriação na análise dos enunciados dos alunos ao perceber que, em suas falas, eles se apropriavam de discursos de outras pessoas, tais como familiares, amigos próximos e conhecidos. Ou seja, apesar de não estarem fisicamente no contexto da entrevista, os *significant others* dos aprendizes (figuras que exercem algum tipo de poder e autoridade sobre eles) estavam presentes simbolicamente, ajudando-os na verbalização de suas respostas e na formulação de suas crenças perante o entrevistador. Nas palavras da autora,

As crianças pareciam usar outras pessoas e seus enunciados para criar um andaime, para mediar sua ação no diálogo enquanto tentavam encontrar uma resposta para a pergunta do entrevistador. Em certo sentido, isso pode ser interpretado como uma indicação de correção (*other-regulation*), no sentido de que as crianças estão usando outras pessoas e suas palavras para ajudá-las na interação com o entrevistador (Alanen, 2003, p. 76, tradução própria).⁴¹

Pode-se concluir que tanto a língua quanto o discurso (ou melhor, os discursos apropriados pelos aprendizes) foram mediadores cruciais na situação da entrevista para construir, formar e influenciar a expressão das crenças discentes. Barcelos e Kalaja (2003) afirmam que as crenças são produzidas em situações sociais e, quando analisadas, deve-se considerar tanto os recursos semióticos quanto as escolhas gramaticais, lexicais e metafóricas disponíveis para professores e alunos.

Considerando que as crenças são construídas no discurso, Barcelos (2004, p. 140) afirma que os pressupostos de uma abordagem discursiva para a investigação das CEALA são: “(a) o uso da língua é social e orientado para a ação; (b) a linguagem cria realidade; e (c) o conhecimento científico e concepções leigas são construções sociais do mundo”. Santos e Assis-Peterson (2012, p. 184) também entendem que as crenças são “contextualmente

⁴⁰ O trecho correspondente na tradução é: “The fact that beliefs consist of such a variety of elements - they are influenced by various sources and agents and the material for them is accumulated over a longer period of time - gives them a polyphonic quality which is not always realized as a harmonious whole. Of course, individuals may work out a coherent whole, something that can be called a reflected and coherent subjective theory. Many times, however, a belief can be characterized as something that is rather inarticulate, incoherent, inconsistent and/or internally contradictory”.

⁴¹ O trecho correspondente na tradução é: “The children appeared to use others and their utterances to create a scaffold, to mediate their action in the dialogue while trying to come up with an answer to the interviewer’s question. In a sense, this can be interpreted as an indication of other-regulation in the sense that the children are using other people and their words to aid them in the interaction with the interviewer”.

situadas na linguagem e no discurso” e incorporam múltiplas perspectivas. Elas afirmam que a abordagem discursiva “reconhece a centralidade da ideologia e do discurso na constituição das crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas” (Assis-Peterson, 2012, p. 185). O estudo de Petreche (2006), por exemplo, revela uma forte presença do discurso da mídia nos enunciados dos alunos, demonstrando que, uma vez que as práticas discursivas da sociedade medeiam as crenças, não é possível ignorar a perspectiva discursiva e ideológica em uma análise de CEALA.

1.1.3.4 Crenças, identidade e emoções

Quando se fala em crenças (e, mais especificamente, em mudança de crenças), há que se considerar dois aspectos fundamentais: identidade e emoções. Isso porque a mudança de uma única crença pode acarretar mudança nesses dois aspectos (separadamente ou simultaneamente), tamanha é a relação entre eles. Tratarei da questão da mudança de crenças mais adiante; por ora, focalizarei esses dois conceitos por vezes negligenciados nas pesquisas de CEALA (Barcelos; Kalaja, 2003), mas que vem cada vez mais ganhando espaço na área da LA. A esse respeito, Moita Lopes (2006, p. 22-23) aponta a crescente centralidade das questões identitárias nas pesquisas contemporâneas:

São tempos em que os ideais da modernidade têm sido questionados e reescritos, principalmente, aqueles referentes à definição do sujeito social como homogêneo, trazendo à tona seus atravessamentos identitários, construídos no discurso (Moita Lopes, 2002), como também os ideais que dizem respeito a formas de produzir conhecimento sobre tal sujeito, que tradicionalmente o descorporificavam no interesse de apagar sua história, sua classe social, seu gênero, seu desejo sexual, sua raça, sua etnia etc (Moita Lopes, 2006, p. 22-23).

Em relação ao conceito de identidade, é necessário primeiramente defini-lo. Segundo Norton (1997, p. 410, tradução própria), pode-se descrevê-la como “o entendimento das pessoas sobre sua relação com o mundo, a construção dessa identidade, através do tempo e do espaço, e a compreensão dos indivíduos sobre suas possibilidades para o futuro”⁴². A autora também destaca que a identidade se relaciona aos desejos de um indivíduo, seja por

⁴² O trecho correspondente na tradução é: “people’s understanding of their relationship to the world, the construction of that identity across time and space, and people’s understanding of their possibilities for the future”.

reconhecimento, segurança, status, conforto etc.; ela acrescenta que esses desejos são diretamente relacionados à distribuição de recursos materiais na sociedade, fazendo com que a identidade de uma pessoa necessariamente perpassa por questões de poder (Norton, 1997, p. 410).

De acordo com Barcelos (2003), há três aspectos consideráveis sobre esse conceito. O primeiro é que, assim como nossas crenças, a identidade também é social, sendo co-construída na interação com outras pessoas. O segundo é que identidade, aprendizagem e crenças são inseparáveis. Sobre essa relação, a autora afirma: “A aprendizagem envolve construção de identidade, e eu diria de crenças também, já que somos aquilo que acreditamos” (Barcelos, 2004, p. 140). O terceiro é que nossa identidade social envolve “a soma de todos os grupos dos quais nós somos membros competentes e reconhecidos” (Riley, 1999 *apud* Barcelos, 2003, p. 177, tradução própria)⁴³; tal soma abrange questões como gênero, raça, sexualidade, nacionalidade, ocupação, classe social, cultura, estado civil, dentre inúmeras outras. Riley afirma que nossas identidades sociais são forjadas e (des)legitimadas por numerosos discursos; conseqüentemente, se houver um conflito entre a identidade que um indivíduo projeta sobre si e a identidade que lhe é socialmente atribuída, podem ocorrer desde uma “disfunção social, passando por um leve constrangimento até um conflito violento” (Riley, 1999, *apud* Barcelos, p. 177, tradução própria).⁴⁴

Mais recentemente, a visão pós-estruturalista de identidade a concebe como um conceito dinâmico e mutável (Kalaja *et al.*, 2015). Block (2007, p. 92, tradução própria) encara a identidade como “uma complexa arena de luta” e contesta visões de identidade enquanto um conceito homogêneo e unidimensional, considerando aspectos outrora considerados fixos e estáveis (tais como nacionalidade, gênero e raça) como “fluidos e fragmentados, performados social e psicologicamente” (Kalaja *et al.*, 2015, p. 19, tradução própria)⁴⁵. Para Duff (2012), a identidade é um processo social, e não um produto fixo. Sob a ótica mais recente da teoria da complexidade, a identidade se configura como um sistema complexo: “A identidade social é marcada pela interação entre o indivíduo, o contexto social e os demais indivíduos, e é dessa interação que surgem novas identidades”⁴⁶ (Sade, 2009, p. 519, tradução própria). Em suma, as identidades podem ser consideradas “múltiplas,

⁴³ O trecho correspondente na tradução é: “the sum of all the groups of which we are competent and acknowledged members”.

⁴⁴ O trecho correspondente na tradução é: “social dysfunction, going from mild embarrassment to violent conflict”.

⁴⁵ O trecho correspondente na tradução é: “fluid and fragmented, psychologically and socially enacted”.

⁴⁶ O trecho correspondente na tradução é: “Social identity is marked by the interaction among the individual, the social context and the other individuals, and it is due to this interaction that new identities emerge”.

fragmentadas, mutáveis, [...] multifacetadas” e como “um processo multidimensional, multicamadas e dinâmico, apresentando influências históricas, sociais, psicológicas e culturais”⁴⁷(Bukor, 2011, p. 109, tradução própria).

Em relação à aprendizagem de línguas adicionais, a identidade costumava ser investigada a nível de fatores individuais ou afetivos do aprendiz; atualmente, passou a ser pesquisada em relação aos aspectos e dimensões sociais da aprendizagem de línguas (Kalaja *et al.*, 2015). Nos estudos mais recentes sobre essa relação, há interesse em duas questões principais:

[...] primeiramente, em como os aprendizes de L2 interagem com o mundo social mais amplo e negociam e/ou resistem a várias posições oferecidas a eles em diversos contextos sociais, históricos e culturais; em segundo lugar, em como as relações de poder promovem ou restringem a aprendizagem de L2, posicionando, silenciando ou excluindo os alunos dentro e fora da sala de aula. Assim, o foco está em como os alunos expressam suas lutas na e pela linguagem, que é definida como uma prática social por meio da qual as pessoas vivenciam, organizam e negociam suas identidades (Norton, 2006, p. 502). Os aprendizes estão cada vez mais sendo vistos como pertencentes e identificados com vários grupos sociais ou funções [...] (Kalaja *et al.*, 2015, p. 19, tradução própria)⁴⁸

Uma vez que identidade e aprendizagem estão estreitamente relacionadas, o contexto da sala de aula pode tanto contribuir na manutenção/desenvolvimento das identidades dos participantes do processo de aprendizagem quanto desestabilizá-las e ameaçá-las, levando a situações de insegurança, resistência e conflito. É o caso demonstrado no estudo de Barcelos (2003), no qual uma aluna brasileira sente que tem sua identidade enquanto aprendiz intermediária de língua inglesa contestada ao ser nivelada para uma turma de iniciantes em um curso no exterior. Insatisfeita, a aluna cria resistência à professora e sua forma de ensinar e questiona a organização do curso, como forma de proteger a identidade conquistada em seu país natal. Outro exemplo é o estudo de Norton (2000): durante sua investigação, duas participantes abandonam o curso de inglês que frequentavam no Canadá por sentirem que estavam sendo marginalizadas e que eram reduzidas à identidade de imigrantes nesse contexto.

⁴⁷ O trecho correspondente na tradução é: “multiple, fragmented, and prone to change, [...] multifaceted”; “a multidimensional, multi-layered and dynamic process. They present historical, sociological, psychological and cultural influences”.

⁴⁸ O trecho correspondente na tradução é: “Firstly, how L2 learners interact with the larger social world, and negotiate and/or resist various positions offered to them in diverse social, historical and cultural contexts, and secondly, how power relations promote or constrain L2 learning, positioning, silencing or excluding learners inside and outside the classroom. Thus, the focus is on how learners express their struggles in and through language, which is defined as a social practice through which people experience, organize and negotiate their identities (Norton, 2006, p. 502). Learners are increasingly seem as belonging to and identifying with multiple social groups or roles [...]”.

De maneira semelhante, professores de línguas também enfrentam questões identitárias no contexto de ensino e aprendizagem. Ao analisar estudos sobre representações (crenças) docentes, Ramos e Lessa (2010, p. 114) afirmam que muitos professores constroem suas identidades “sob a égide da insegurança, do medo, da falta de valor” em contraste com a figura do professor nativo. A autora também aponta para a crença recorrente de que só se aprende línguas adicionais em cursos de idiomas, o que contribui para a construção da identidade social da escola como um lugar desacreditado socialmente e sem valor (Ramos e Lessa, 2010, p. 114). Tais estudos são ilustrativos de como não é possível ignorar a questão da identidade nas pesquisas de CEALA, pois, assim como as crenças, ela é parte fundamental na complexa equação do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Sobre esse respeito, Pavlenko e Norton (2007, p. 670, tradução própria) afirmam que “a aprendizagem de uma outra língua, talvez mais do que qualquer outra atividade educacional, reflete o desejo dos alunos de expandir sua gama de identidades e alcançar mundos mais amplos”⁴⁹, sugerindo que esse processo também envolve a construção de novas identidades.

Outra parte essencial no ensino e aprendizagem de línguas são as emoções⁵⁰, conceito estreitamente relacionado a crenças e identidade. A esse respeito, Aragão (2010, p. 169, grifo próprio) afirma que esse processo “envolve transformações no campo das identidades pessoais, uma vez que essas são constituídas na linguagem e envolvem crenças, *emoções* e *cognições*”. Para o autor, emoções podem ser definidas como “disposições corporais dinâmicas que modulam nossa conduta e nossas relações em momentos específicos” (Aragão, 2010, p. 174); ou seja, quando mudamos de emoção em determinado contexto, conseqüentemente mudamos nosso comportamento. No entanto, essa é apenas uma das muitas definições existentes para um conceito complexo que não se permite definir facilmente. Baseando-se em conhecimentos da psicologia social e da educação, Barcelos e Ruohotie-Lythy (2018, p. 113, tradução própria), por sua vez, definem emoções como “construtos dinâmicos, uma rede complexa que colore nossas percepções e influencia como escolhemos agir no futuro”⁵¹.

As diversas definições para o conceito refletem as teorias das correntes de pesquisa das quais elas advêm. Ao revisarem estudos brasileiros sobre emoções docentes, Barcelos e

⁴⁹ O trecho correspondente na tradução é: “the learning of another language, perhaps more than any other educational activity, reflects the desire of learners to expand their range of identities and to reach out to wider worlds”.

⁵⁰ Aragão (2011) explica que, nos estudos de aquisição de segunda língua, muitas vezes as emoções são referidas como “afeto”. No entanto, esse termo acabou por se tornar um termo genérico, abarcando diversos conceitos, tais como: motivação, personalidade, atitude, humor, sentimentos, valorações etc.

⁵¹ O trecho correspondente na tradução é: “dynamic constructs, a complex network which colors our perceptions and influences how we choose to act in the future”.

Aragão (2018) identificaram que há três principais enquadres teóricos utilizados nesse contexto: pós-estruturalista, biologia da cognição e teoria sociocultural. O que une as diferentes correntes é o fato de que todas elas consideram que as emoções são relacionadas à ação e fundamentadas em contextos sócio-históricos. Ainda, diferentemente da visão cognitiva de emoções como estados mentais passivos, as emoções são consideradas processos relacionados às interações de um indivíduo com o mundo e à forma como ele responde a elas em contextos e tempos diversos (Barcelos e Aragão, 2018).

No enquadre pós-estruturalista, as emoções são percebidas como parte de práticas ideológicas e discursivas, como “construções sociais que ocorrem dentro de um determinado contexto social e cultural embutido nas relações de poder”⁵² (Zembylas, 2003, p. 217-218, tradução própria). No enquadre da biologia da cognição, as emoções são definidas como “disposições corporais para ações situadas”⁵³, no sentido de que emoções alteram a fisiologia humana, assim como a fisiologia humana modifica a dinâmica emocional, influenciando as possibilidades de ação de um indivíduo (Aragão, 2011, p. 303, tradução própria). Já na teoria sociocultural, as emoções são entendidas em relação ao comportamento humano e atividade, no sentido de que as pessoas recorrem a experiências prévias para interpretar experiências em andamento, e sua percepção atual acaba por modificar a percepção da experiência prévia (Barcelos; Aragão, 2018).

Para além da multiplicidade de definições do complexo construto emoções, é pertinente analisá-lo a partir de suas características para que se possa compreendê-lo em sua integralidade. Solomon (2004) elencou cinco aspectos relacionados às emoções. Segundo o autor, elas possuem aspectos comportamentais (incluem desde expressões faciais, verbais e relatos até planos de ação), fisiológicos (podem alterar estados hormonais, neurológicos e neuromusculares), fenomenológicos (desde sensações físicas até maneiras de ver e descrever os objetos de acordo com as emoções e meta-emoções de um indivíduo), cognitivos (abarcam avaliações, percepções, pensamentos e reflexões sobre as próprias emoções) e relativos aos contexto social (que variam de interações pessoais a considerações culturais) (Solomon, 2004). Dentro dessa ótica, So e Dominguez (2005, p. 44) definem emoções como “o resultado psicológico das interações dinâmicas entre diferentes camadas de sistemas internos e externos fisiológicos, cognitivos, comportamentais e sociais”.

⁵² O trecho correspondente na tradução é: “social constructions occurring within a particular social and cultural context embedded in power relations”.

⁵³ O trecho correspondente na tradução é: “bodily dispositions for situated action”.

Sobre a relação entre emoções, identidade e crenças, Barcelos (2007) recorre ao conceito de crenças centrais de Rokeach (1968) (*vide seção 1.1.2*) para explicar por que resistimos à mudança de tais crenças. A resistência se dá justamente porque elas estão intimamente conectadas à nossa identidade e emoções – isto significa que a mudança de uma crença acarretaria mudança de todo o sistema, implicando em uma desestabilização das emoções e da identidade do indivíduo. Aragão (2011) exemplifica essa relação ao falar sobre emoções autoconscientes no contexto da sala de aula de língua: muitas vezes, o medo do aluno de falar na língua alvo está relacionado a emoções como timidez, inibição e orgulho e às crenças que o aprendiz possui sobre si mesmo e sobre o ambiente circundante – muitas vezes, uma crença de que o outro é “superior” e sabe mais do que ele. Dessa maneira, não falar em sala de aula é ação baseada em uma crença e, conseqüentemente, uma forma de proteger sua identidade de bom aluno e evitar emoções potencialmente desagradáveis.

Em relação a emoções no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, Aragão (2010) sugere que professores devem, sempre que possível, realizar momentos de reflexão com suas turmas e conversar com os alunos individualmente, de forma a fomentar um sentimento de valorização por parte destes e fortalecer suas identidades enquanto aprendizes. De maneira semelhante, Rocha (2010) destaca que, em suas investigações, crenças se mostram frequentemente vinculadas a fatores afetivos, e sugere que os docentes reflitam sobre a importância das emoções e da afetividade para o sucesso da aprendizagem discente. Já Ramos e Lessa (2010) demonstram que as crenças dos aprendizes sobre o papel do bom professor são majoritariamente calcadas em aspectos afetivos (paciência, compreensão, amizade) e apontam para a necessidade de que esses aspectos sejam trabalhados tanto em cursos de formação quanto nas salas de aula.

Assim como crenças e identidade, as emoções também são um construto social, forjadas na interação do indivíduo com as pessoas e com o ambiente. Uma vez que aprendemos na presença de outros e construímos nossos conhecimentos coletivamente, aprender necessariamente envolve desenvolver (e modificar) crenças, emoções e identidades. Barcelos (2009; 2011) argumenta que a sala de aula possui uma dimensão não apenas social, mas também emocional, e que é preciso ajudar o aluno a se enxergar nela, com seus sonhos, crenças, identidade e sentimentos, para que a aprendizagem efetivamente ocorra e para que ele possa construir sua identidade enquanto aprendiz. Allwright (2006) afirma que ignorar os sentimentos dos alunos (i. e., desconsiderar suas emoções) é uma maneira de tornar a aprendizagem difícil e excludente, criando ansiedade e sensações de inadequação nos discentes. Uma forma de favorecer a elaboração, compreensão e aceitação de emoções e

identidades é através do trabalho coletivo de reflexão sobre as crenças em sala de aula (Barcelos, 2011) – uma vez que esses três construtos estão intimamente relacionados, refletir sobre as crenças é uma maneira de conscientizar-se também a respeito das emoções e identidades individuais e coletivas, pavimentando o caminho para transformações que sejam benéficas para todos sujeitos do processo de educação linguística.

1.1.3.5 Crenças e motivação

Um dos construtos mais pesquisados na área de desenvolvimento de segunda língua (DSL)⁵⁴ é a motivação, uma vez que ela é considerada um elemento chave para explicar o sucesso no processo de aprendizagem linguística (Hall, 2019). Dörnyei e Ryan (2015, p. 72, tradução própria) esclarecem a importância da motivação nesse domínio: é ela quem “fornece o ímpeto primário para iniciar o aprendizado de uma segunda língua e, mais tarde, [torna-se] a força motriz para sustentar o longo e muitas vezes tedioso processo de aprendizagem⁵⁵”. O grande volume de pesquisas e estudos a esse respeito reflete a preocupação constante dos professores sobre esse tema. Ao analisarem os projetos investigativos de professores de inglês da rede pública de ensino em um curso de aprimoramento docente, Cristóvão e Gimenez (2006) concluem que questões ligadas a motivação permeiam as investigações dos educadores: todos os trabalhos analisados pelas autoras apontam o desinteresse dos alunos e buscam compreender e propor soluções para esse fenômeno. Um conceito essencial para a compreensão da motivação em contextos de aprendizagem é justamente o de crenças. Neste subcapítulo, buscarei explicitar a estreita relação entre eles, além de delimitar o conceito de motivação e examinar os estudos motivacionais na área de DSL.

Antes de buscar uma definição, é necessário examinar o desenvolvimento das pesquisas sobre motivação. Segundo Dörnyei e Ryan (2015), pode-se dividi-las em três períodos. O primeiro é o chamado período social-psicológico (1959-1990), influenciado principalmente pelas teorias de Robert Gardner e seu modelo socioeducacional de aquisição linguística (Gardner, 1985): nesse modelo, eram integrados elementos tanto da psicologia

⁵⁴ Conforme explicitado anteriormente, dou preferência ao termo “desenvolvimento de segunda língua” em detrimento de “aquisição de segunda língua” de acordo com a ótica da teoria da complexidade, por entender que as línguas não são sistemas fechados e, sendo assim, não seria possível adquiri-la, mas sim desenvolvê-la de forma perene.

⁵⁵ O trecho correspondente na tradução é: “[...] provides the primary impetus to initiate L2 learning and later the driving force to sustain the long, often tedious learning process”.

individual quanto da psicologia social, enfatizando a importância do contexto na compreensão da motivação para a aprendizagem. Gardner relacionou o construto motivação a diversos outros aspectos, tais como: fatores antecedentes, diferenças individuais, contextos de aquisição linguística e resultados de aprendizagem. Seu modelo fez bastante sucesso à época; no entanto, a interpretação popular de sua complexa teoria psicológica acabou por reduzir seus componentes a uma dicotomia: *motivação integrativa* (sentimentos positivos em relação à comunidade falante da língua alvo) e *motivação instrumental* (busca por benefícios concretos que a proficiência na língua alvo poderia trazer, tais como salários maiores e oportunidades profissionais e acadêmicas). Apesar de ter gozado de prestígio por bastante tempo, a globalização (e sua consequente difusão de fronteiras, nacionalidades e identidades) acarreta o fim da abordagem social-psicológica:

Sem comunidades linguísticas claramente definidas, a abordagem tradicional canadense não fazia mais sentido, e a necessidade crescente de entender a motivação dos alunos de línguas, especialmente os alunos de inglês, dentro do contexto da globalização marcou o fim da abordagem social-psicológica enquanto motor da teoria e pesquisa da motivação [para a aprendizagem] de segunda língua⁵⁶ (Dörnyei; Ryan, 2015, p. 79, tradução própria).

O segundo período dos estudos motivacionais em DSL é chamado de período cognitivo-situado (anos 1990), também conhecido como “renascença motivacional” em virtude da grande produtividade e diversidade de novas abordagens. Esse momento foi marcado por duas grandes tendências: a importação de conceitos motivacionais da psicologia cognitiva e a busca por uma análise mais situada, centrada nos micro contextos de aprendizagem (tais como a sala de aula), em oposição à macro perspectiva da abordagem social-psicológica (que focalizava a motivação de grandes grupos e comunidades linguísticas). Aqui, o contexto ganha ainda mais importância que no período anterior, pois o processo de relacionar a motivação a fatores contextuais leva ao entendimento de que a motivação para o DSL não é um construto estático e quantitativamente mensurável, mas sim “um fenômeno composto e relativo, situado em vários recursos e ferramentas em um contexto de sala de aula dinâmico”⁵⁷ (Kimura, 2003, p. 78, tradução própria). Duas teorias cognitivas se destacam nesse período: a teoria da autodeterminação (Deci; Ryan, 1985, 2009; Ryan;

⁵⁶ O trecho correspondente na tradução é: “Without clearly defined language communities, the traditional Canadian approach no longer made sense, and the growing need to understand the motivation of language learners, especially learners of English, within the context of globalization marked the end of the social psychological approach as an engine powering L2 motivation theory and research”.

⁵⁷ O trecho correspondente na tradução é: “a compound and relative phenomenon situated in various resources and tools in a dynamic classroom context”.

Deci, 2002), que postula que os indivíduos buscam três necessidades psicológicas básicas (autonomia, pertencimento e competência⁵⁸), e a teoria da atribuição (Weiner, 1992, 2010), que pressupõe que as atribuições de falhas e sucessos do passado por um indivíduo moldam consideravelmente sua disposição motivacional para ações futuras.

O terceiro período dos estudos motivacionais em DSL (anos 2000, aproximadamente) era inicialmente chamado de período orientado para o processo (*process-oriented period*), em referência a nova visão da motivação enquanto um processo (Dörnyei; Ryan, 2015). No entanto, Dörnyei e Ryan apontam que tal interesse era a manifestação de uma abordagem mais ampla, que ressalta o caráter dinâmico da motivação, bem como sua variação temporal; dessa forma, a motivação passa a ser vista como “um fator dinâmico que exhibe flutuação contínua, uma vez que é adaptado aos parâmetros mutáveis do contexto”⁵⁹ (Dörnyei; Ryan, 2015, p. 84, tradução própria). Uma das mais influentes teorias surgidas nesse período é a teoria do Sistema Auto Motivacional [de Aprendizagem] de Segunda Língua (*L2 Motivational Self System*) (Dörnyei, 2005, 2009). O autor explica que esse sistema parte da premissa de que “a maneira como as pessoas se imaginam no futuro desempenha um papel importante em energizá-las no presente”⁶⁰ (Dörnyei, 2019, p. 47, tradução própria) e se baseia na teoria psicológica dos ‘eus possíveis’⁶¹ (*possible selves*) (Markus; Nurius, 1986). Em resumo, essa teoria postula que a motivação advém do desejo do indivíduo de diminuir a distância entre seu “eu” real e seu “eu” idealizado.

Cabe mencionar um quarto movimento mais recente nas pesquisas motivacionais, cujo principal interesse é compreender como se dá o desenvolvimento e a manutenção da motivação ao longo do tempo no (geralmente extenso e lento) processo de desenvolvimento linguístico. Segundo Dörnyei (2019), sabendo-se que a motivação dos aprendizes é temporalmente variável e instável, é crucial que se compreenda a natureza da persistência na aprendizagem, para que se possam promover comportamentos que sustentem o longo

⁵⁸ Segundo Dörnyei e Ryan (2015), autonomia seria o sentimento de estar no controle de suas próprias ações; pertencimento seria a sensação de pertencer ou de estar conectado a outras pessoas; competência seria sentir-se capacitado e realizado. Os autores destacam que a teoria da autodeterminação (e particularmente seus conceitos derivados de *motivação intrínseca* e *extrínseca*) se tornou um dos construtos mais influentes da psicologia motivacional.

⁵⁹ O trecho correspondente na tradução é: “[...] a dynamic factor that displays continuous fluctuation as it is adapted to the ever-changing parameters of the context”.

⁶⁰ O trecho correspondente na tradução é: “[...] the way in which people imagine themselves in the future plays an important role in energising them in the present”.

⁶¹ Segundo Dörnyei e Ryan (2015, p. 87), o conceito de ‘eus possíveis’ se configura como “representações específicas de si mesmo em estados futuros, envolvendo pensamentos, imagens e sentidos, e são de muitas maneiras as manifestações, ou portadores personalizados, de seus objetivos e aspirações (ou medos, é claro). Sendo este o caso, os eus possíveis incitam e direcionam o comportamento proposital, e quanto mais vívida e elaborada for a autoimagem, mais motivacionalmente eficaz espera-se que seja.

processo de aprendizagem de uma segunda língua (e seu conseqüente domínio). Uma das teorias recentes nessa direção é a chamada Correntes Motivacionais Direcionadas (*Directed Motivational Currents* – DMCs), que se refere a

um estado motivacional único [que] surge sempre que um objetivo pessoal de grande importância é combinado com um caminho estruturado de ação, dentro do qual a energia gerada na busca do objetivo é amplificada a um grau em que as ações orientadas para o objetivo se tornam automatizadas e um trabalho intenso é experimentado como sem esforço e absorvente ⁶²(Henry, 2019, p. 139, tradução própria).

Configurando-se como um dos construtos mais investigados no DSL, a motivação pode ser definida como a escolha por uma determinada ação, o esforço despendido nela e a persistência nessa direção (Dörnyei, 2019). Segundo Hall (2019), as visões mais atuais sobre a motivação a consideram um construto dinâmico e orgânico, que se desenvolve continuamente a partir das interrelações entre os indivíduos e seus contextos sociais. Lowie *et al.* (2009) afirmam que a motivação não é um fator fixo e estável, mas sim adaptável, dinâmico e interconectado a outros fatores. Uma dessas interconexões se dá justamente com as crenças. Os autores afirmam que os aprendizes tendem a apresentar baixos níveis de motivação para aprender uma língua caso a abordagem de ensino à qual estejam expostos seja incompatível com suas crenças a respeito das melhores maneiras de aprender um idioma (Lowie *et al.* 2009). Em outras palavras: quanto maior for a convergência das crenças de professores e alunos, maior a probabilidade de haver uma influência positiva na motivação destes (*ver seção 1.1.3.7*).

Apesar de haver poucos estudos que relacionem teoricamente os conceitos de crenças e motivação, há inúmeras pesquisas cujos resultados indicam que tais conceitos estão intimamente relacionados. Um exemplo é o estudo de Reinders e Lázaro (2011), que investigaram os papéis e as visões de professores enquanto facilitadores da aprendizagem autônoma em centros de auto acesso de cinco países diferentes. Os resultados sugerem que o conflito entre as crenças dos professores sobre autonomia e as crenças e expectativas dos alunos (além de limitações institucionais) acaba por afetar negativamente a motivação e a identidade dos professores, que se sentem desvalorizados e perdidos em seu trabalho.

Outro exemplo é o estudo de Miccoli (2010), realizado com base em dados levantados junto a professores de escolas regulares de diferentes estados brasileiros. A autora identifica

⁶² O trecho correspondente na tradução é: “A unique motivational state, a DMC arises whenever a personal goal of great importance is matched with a structured pathway of action within which the energy generated in pursuit of the goal is amplified to a degree that goal-oriented actions become automatized, and intense work is experienced as effortless and absorbing”.

uma incompatibilidade de crenças nos discursos e ações de professores e alunos de línguas adicionais: por influência de documentos oficiais baseados no contexto brasileiro dos anos 1980, estabeleceu-se entre os docentes a crença da primazia do ensino de leitura e escrita e da impossibilidade do trabalho com habilidades orais. Por outro lado, conforme demonstrado no estudo de Zolnier (2007), os alunos têm o desejo de aprender a falar na língua alvo (i.e., crença na importância da oralidade no processo de desenvolvimento linguístico). Nesse cenário, Miccoli (2010) conclui que o foco em leitura promove um desencontro entre crenças e ações docentes e discentes, o que acarreta desmotivação, indisciplina e frustração por parte do alunado na aula de línguas adicionais. Consequentemente, a falta de motivação resultante da discrepância de crenças acaba por afetar também a motivação do professor. Além desse, há inúmeros outros estudos cujos resultados apontam para a estreita relação entre crenças e motivação (Santos; Assis-Peterson, 2012; Petreche, 2006; Barcelos, 2011; 2015, dentre outros).

1.1.3.6 Crenças, autonomia e agência

O estudo da relação entre crenças e autonomia não é novidade na área da Linguística Aplicada. Segundo Barcelos e Kalaja (2003), a pesquisa sobre CEALA é costumeiramente associada à aprendizagem autônoma. Nos anos 1990, Cotterall (1995) definia a autonomia como a extensão da capacidade dos aprendizes de usar um conjunto de táticas para assumir o controle de sua aprendizagem. Segundo a autora, a variabilidade de tais táticas se deve às crenças dos aprendizes e, portanto, a implementação de uma aprendizagem mais autônoma demanda avaliar a disponibilidade dos alunos para as mudanças de crenças e de comportamento que a autonomia implica. Esse exemplo mostra como a percepção da conexão entre crenças e autonomia tem estado presente nos estudos da área desde suas primeiras fases. De acordo com Cardoso (2016, p. 90), “a busca por autonomia é inevitável porque, cada vez mais, a sociedade impõe aos indivíduos a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento”.

No entanto, muitos desses estudos (especialmente nas abordagens normativa e metacognitiva) consideravam as crenças dos aprendizes como errôneas ou contraproducentes, sendo concebidas como obstáculos no desenvolvimento da autonomia do aprendiz (Barcelos, 2003). Horwitz (1987), por exemplo, sugeriu que crenças errôneas sobre a aprendizagem de

línguas poderiam levar o aprendiz a empregar estratégias menos “eficientes” em seu processo de aprendizagem.

Cabe definir o que se entende por autonomia na área da LA. Nos primórdios das pesquisas de crenças, Holec (1981, p. 3, tradução própria) definiu esse conceito como “a habilidade de se encarregar de sua própria aprendizagem”⁶³. Anos mais tarde, Benson (1997) propõe a existência de três versões das diferentes perspectivas sobre a autonomia: versões técnicas (foco em estratégias de aprendizagem e treinamento do aprendiz), versão psicológica (foco em atitudes e habilidades para o desenvolvimento da autonomia) e versão política (foco na conscientização do contexto social de aprendizagem). Esse modelo é posteriormente refutado por Oxford (2005). A autora propõe um novo modelo que incorpora as três visões propostas por Benson (1997), agregando a elas a noção de “agência”, e acrescenta mais duas perspectivas: sociocultural I (foco no indivíduo e na autorregulação) e sociocultural II (foco no social e na aprendizagem mediada).

Ao analisar a proposta de Oxford (2005), Nicolaides (2010, p. 271) faz uma crítica à divisão entre as categorias sociocultural I e II e preconiza que a noção de autonomia não esteja limitada ao plano individual, “mas voltada sempre para o social de forma que o aprendiz estivesse consciente de seu papel agente sócio-histórico no grupo no qual está inserido”. Sendo assim, a autora defende o desenvolvimento de uma autonomia que traga benefícios não apenas ao indivíduo, mas também ao contexto social em que ele está inserido: “o que defendo é uma autonomia com o intuito de dar voz ao aprendiz de L2, mas ao mesmo tempo, voltado para o plano social, ou seja, em como o indivíduo pode tornar-se autônomo para ser membro competente de uma comunidade de prática” (Nicolaides, 2010, p. 271-272).

Essa mudança de visão levou a uma mudança no foco das pesquisas: do indivíduo autônomo para o indivíduo integrado ao seu ambiente e, conseqüentemente, do conceito de autonomia para o conceito de *agência*. Sendo a agência entendida como “a capacidade socio culturalmente mediada de agir” (Ahearn, 2001, p. 112), passa-se a entender esse construto como um fenômeno que é necessariamente dependente não apenas do indivíduo, mas também do seu contexto social. Isso significa que as pessoas não têm total liberdade para agir como querem na hora e local em que quiserem; nossas ações e os recursos que usamos “são proporcionados e limitados por circunstâncias históricas, sociais e contextuais específicas que constituem contextos locais de ação” (Hall, 2019, p. 115, tradução própria)⁶⁴.

⁶³ O trecho correspondente na tradução é: “the ability to take charge of one’s own learning”.

⁶⁴ O trecho correspondente na tradução é: “[...] are both afforded and constrained by specific historical, social, and contextual circumstances constituting local contexts of action.”

Ao versarem sobre esse conceito, Kalaja *et al.* (2015) pontuam que há sutis diferenças na definição e tratamento desse construto de acordo com as variadas abordagens que o discutem (apesar de todas elas terem despontado como uma reação às análises ultra individualistas das ações humanas). Nas abordagens socioculturais, o foco está no indivíduo que age em um contexto sociocultural. Dessa forma, diferentemente da concepção inicial de autonomia, a agência vai além de um mero traço idiossincrático: é “uma maneira contextualmente encenada de estar no mundo” (Van Lier, 2008, p. 163), na qual há uma dependência mútua entre o agente e o mundo que o cerca, em uma relação que é construída e negociada reciprocamente entre os indivíduos em um contexto social.

Na abordagem dialógica, o foco está na experiências do indivíduo que age no interior de um sistema e em seus aspectos afetivos e emocionais. Apesar de trazer um ponto de vista mais pessoal e particular à noção de agência, essa abordagem não é orientada unicamente para o indivíduo; ela busca enriquecer as ideias socioculturais com a experiência individual, que parte de um ambiente social e está em constante interação com esse meio e com outros sujeitos. Já na perspectiva da complexidade, a agência é considerada “um sistema dinâmico composto por duas dimensões: o senso de agência do indivíduo e suas ações observáveis” (Kalaja *et al.* 2015, p. 17). Nessa ótica, tudo está em constante fluxo: contextos, ambientes e indivíduos fazem parte de sistemas complexos e dinâmicos.

Quando se pensa em desenvolvimento de autonomia e/ou agência nos aprendizes, Nicolaidis (2010) pontua que professores e pesquisadores podem se deparar com obstáculos que dificultam esse processo. Mais especificamente, aspectos como crenças e atitudes podem dificultar a promoção da aprendizagem autônoma, especialmente se tais aspectos forem ignorados ou contrariados. A autora elenca algumas crenças e atitudes possivelmente contraproducentes na implementação da autonomia: resistência do aprendiz em se responsabilizar por sua aprendizagem, crença de que o professor é o centro do processo de aprendizagem (e responsável por todas as decisões desse processo), pouca disponibilidade para levar em consideração as opiniões dos alunos e o próprio sistema educacional, que tradicionalmente não contempla as peculiaridades de cada aprendiz e dos diversos contextos de aprendizagem (Nicolaidis, 2010).

Um estudo ilustrativo dessa questão é o trabalho de Reinders e Lázaro (2011), no qual os autores analisam a perspectiva dos professores enquanto facilitadores do desenvolvimento da autonomia aprendiz em um centro de autoaprendizagem (*self-access centres – SACs*). Os pesquisadores descobrem que há uma divergência entre as percepções dos professores sobre

autonomia e o comportamento dos alunos⁶⁵ nos centros de autoaprendizagem – ou seja, as crenças e ações docentes e discentes encontram-se em conflito. Além disso, há também um desacordo entre as visões docentes e as políticas institucionais dos SACs; segundo os professores, há uma falta de preparação e treinamento para atuar nos centros de auto acesso, além da falta de um objetivo claro para esse curso na instituição e de uma remuneração e financiamento adequados. Todos esses fatores resultam em altos níveis de insatisfação e desmotivação entre o corpo docente. Como demonstrado nessa pesquisa, a incompatibilidade de crenças docentes e discentes pode afetar seriamente o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Analisarei esse tema em detalhe a seguir.

1.1.3.7 Relações de influência e incompatibilidade entre sistemas de crenças de professores e alunos

O senso comum pode nos levar a acreditar que os professores exerçam uma grande influência unidirecional nas crenças e atitudes de seus alunos – vide as teorias de “doutrinação” docente que tem circulado atualmente no cenário brasileiro⁶⁶. Até mesmo a literatura tradicional sobre aquisição/desenvolvimento linguístico comumente atribui ao professor o papel de influenciar as crenças do alunado. No entanto, é necessário considerar que, da mesma forma que os docentes carregam consigo suas crenças e percepções (e estas influenciam sua prática e seus alunos), os discentes também trazem para a sala de aula suas próprias interpretações sobre o processo de ensino e aprendizagem, e estas potencialmente influenciam as atitudes e crenças do professor. O estudo de Lima (2005) é um exemplo de que há uma relação recíproca e dinâmica de influência entre as CEALA e práticas docentes e discentes.

Além da relação de influência entre crenças docentes e discentes, há que se considerar que nem sempre tais crenças coincidem, o que pode resultar em uma incompatibilidade ou

⁶⁵ Nesse estudo, os professores mencionam que os alunos não têm interesse em desenvolver autonomia, pois a consideram irrelevante, difícil e apavorante. Além disso, os docentes pontuam que os aprendizes apresentam uma postura altamente dependente e não se dispõem a tomar a responsabilidade da aprendizagem para si (REINDERS; LÁZARO, 2011).

⁶⁶ Em seu artigo intitulado “*Professor doutrinador*”, *homeschooling* e “*ideologia de gênero*”: a triade que ameaça a educação brasileira, Mendonça (2020) analisa uma agenda conservadora que vem ganhando força no contexto educacional brasileiro. A autora menciona o movimento Escola sem Partido e o projeto de lei nº 2974 de 2014, decorrente de tal associação. Nesse projeto, o professor é nominalmente identificado como um “doutrinador” e equiparado a um sequestrador que manipula a mente de suas vítimas.

conflito. Tal incompatibilidade pode ser virtualmente limitante para o processo de educação linguística, podendo resultar em falhas de comunicação, desentendimentos, questionamento da credibilidade do professor, uso de estratégias inadequadas do ponto de vista docente, sentimentos mútuos de insatisfação e desmotivação e até mesmo em evasão escolar (Barcelos, 2003). Por outro lado, uma compatibilidade de crenças pode aumentar a motivação docente/discente e favorecer positivamente a aprendizagem (Barcelos; Kalaja, 2013). Um exemplo de incompatibilidade é a pesquisa de Passoni (2004), na qual ela descobre que havia uma grande distância entre as crenças docentes-discentes: enquanto a professora considerava que ensinar é construir conhecimentos coletivamente, seus alunos no curso de Letras julgavam que ensinar equivale a transmitir conteúdos (Ramos; Lessa, 2010).

Há diversos outros estudos que descrevem situações de incompatibilidade entre as representações de professores e alunos. A pesquisa de Barcelos (2003) demonstra que havia um significativo desencontro entre as crenças e expectativas de uma professora e sua aluna. No entanto, a professora não tinha consciência desse fato e interpretava equivocadamente as atitudes reativas da aluna de forma positiva. A aluna, por sua vez, frustrada por ter sido nivelada para uma turma de um nível básico, desenvolveu uma resistência passiva e um julgamento negativo em relação às atividades propostas em aula. Considerava o ensino de gramática insuficiente, o uso de jogos educacionais uma perda de tempo e questionava implicitamente a credibilidade da docente.

Já o trabalho de Aragão (2010) associa o construto crenças às emoções em sua investigação em uma turma do primeiro período do curso de Letras. Enquanto a professora focalizava principalmente o ensino de metalinguagem e acreditava estar correspondendo às expectativas do alunado, alguns alunos não conseguiram se identificar com o estilo de ensino da docente, pois haviam aprendido inglês de maneira mais informal e autônoma. Um deles chegou a abandonar o curso. Tal exemplo mostra como um aluno pode resistir a aprender de forma diferente de suas CEALA. O autor pontua como o conflito de crenças e expectativas pode resultar em um efeito danoso, desencadeando emoções negativas como irritação, insegurança, frustração e depressão (Aragão, 2010).

Considerando que a incompatibilidade de crenças docentes-discentes é inevitável, posto que nossas crenças são tão particulares quanto nossas identidades e resultantes de nossas experiências e vivências, como lidar com essa questão nas aulas de línguas? Dadas as graves consequências que esses conflitos podem ter no processo de educação linguística, é mister que educadores trabalhem essa questão com os estudantes.

Primeiramente, considerando o contexto da formação de professores de línguas, Barcelos (2004, p. 146) defende a “necessidade de professores serem preparados para lidar com a diversidade das crenças em suas salas e estarem preparados para o conflito que pode surgir entre suas crenças e as de seus alunos”. Logo, implementar o estudo do construto crenças é essencial para os professores em formação.

Em segundo lugar, é essencial que os aprendizes tenham oportunidades para refletir sobre suas próprias crenças e expectativas. Aragão (2010, p. 190) pontua que, ao possibilitar que os participantes de seu estudo refletissem sobre suas vivências educacionais, os estudantes tiveram uma “oportunidade de desenvolver uma conscientização acerca de suas crenças e ações, sobre o ato de ensinar e aprender línguas e, assim, buscar alternativas para lidar com seus contextos de aprendizagem”.

O autor elenca diversos procedimentos para fomentar a reflexão discente sobre o processo de desenvolvimento linguístico:

conversas em pares e grupos; a escrita de narrativas de aprendizagem; a discussão com os estudantes sobre os diversos estilos de aprendizagem e elaboração de tarefas em que descubram seu próprio estilo; a elaboração de tarefas a partir de leituras sobre as crenças, as emoções e os estilos cognitivos na sala de aula; realizar atividades de representação visual de suas crenças, emoções e estilos de aprendizagem; esclarecer os objetivos da disciplina e a metodologia do trabalho do professor (Aragão, 2010, p. 190).

Quer isso dizer que, além da reflexão e conscientização, também devemos buscar mudar as crenças possivelmente limitantes de nossos alunos? Retomando a fala de Miccoli (2010, p. 135) citada na introdução deste trabalho, julgo que as crenças discentes são “verdadeiras e valiosas para quem nelas acredita, embora, nem sempre todas sejam valiosas para o processo de ensino e aprendizagem”.

Contudo, um trabalho que objetive a transformação das crenças dos aprendizes requer extrema cautela, pois a mudança de uma única crença pode ter sérias consequências para sua identidade, suas emoções e todo o seu sistema de crenças. Tratarei dessa questão na próxima sessão.

1.1.3.8 Mudança de crenças e o processo de reflexão-conscientização

As crenças que possuímos – sejam elas sobre ensino e aprendizagem de línguas adicionais ou sobre qualquer outra questão – podem ser consideradas recursos que utilizamos rotineiramente para mediar nossas relações com o outro, com o mundo e com nossa própria aprendizagem. Todavia, tais crenças podem tanto nos empoderar quanto limitar nosso potencial (Barcelos; Kalaja, 2003), especialmente no que tange o processo de desenvolvimento linguístico. Diversos autores da área preconizam a importância de professores e aprendizes terem oportunidades de refletir e discutir sobre suas CEALA, de forma a negociarem os sentidos que eles trazem para a sala de aula – tanto em busca de um maior entendimento das expectativas e necessidades de cada um, bem como para alcançar uma maior convergência entre as CEALA docentes e discentes. Nesse caso, é necessário que haja uma mudança de crenças de ambas as partes?

Retomando os estudos iniciais de crenças na área da LA, vale lembrar que, no escopo das abordagens tradicionais (normativas e metacognitivas), as CEALA dos aprendizes eram geralmente consideradas errôneas e deveriam inevitavelmente ser modificadas. Já nas abordagens contextuais, a mudança não é imperativa, pois considera-se que as crenças não são fixas e estáveis, mas sim dinâmicas e diversas. Woods (2003) pontua que a mudança de crenças é um processo difícil e complexo, cujos resultados são imprevisíveis e incontroláveis; no entanto, o autor afirma que elas podem ser desestabilizadas e modificadas sob certas circunstâncias.

Também vale resgatar a classificação das crenças como centrais ou periféricas (Barcelos, 2007; Borg, 2012): quanto mais central uma crença for, mais interrelacionada a outras crenças e a outros elementos do sistema de desenvolvimento linguístico ela estará. Dessa maneira, quanto maior a centralidade de determinada CEALA, mais o indivíduo resistirá a modificá-la, pois tal mudança impactaria todo o seu sistema de crenças, acarretando consequências para sua identidade, suas emoções, sua motivação etc. Tais considerações já permitem vislumbrarmos o quão complexo pode ser um processo de mudança de crenças.

Apesar da potencial complexidade de um trabalho com as crenças dos alunos, essa atividade faz parte do que se chama de *aprendizagem reflexiva*. Segundo Barcelos:

A aprendizagem reflexiva [...] diz respeito à **conscientização dos alunos sobre como eles aprendem uma língua estrangeira**. Aprender reflexivamente significa **abrir a discussão a respeito de crenças, estratégias e estilos de aprendizagem aos alunos**, para que eles mesmos possam refletir entre eles e com seus professores sobre sua cultura de aprender, sobre crenças de aprendizagem de línguas e como elas influenciam suas ações para aprender dentro e fora de sala de aula (Barcelos, 2001, p.86, grifos próprios).

Isso significa que, além de aprender a língua adicional em si, o aprendiz precisa ser incluído na discussão a respeito de crenças, estratégias e objetivos de aprendizagem, para que ele se conscientize a respeito desses aspectos e possa efetivamente se apropriar de seu desenvolvimento linguístico. Em outras palavras: a sala de aula também deve ser o lugar onde se aprende a aprender, onde os alunos podem refletir e se conscientizar sobre seu processo de aprendizagem.

Barcelos e Kalaja (2003) já se perguntavam como seria possível os professores oferecerem oportunidades de mudança de crenças a seus alunos de uma forma que não comprometesse sua autonomia para tomar suas próprias decisões em relação ao que acreditar ou não. Ou seja, o trabalho com mudança de CEALA em sala de aula não pode ser uma imposição, visto que nenhuma crença, ainda que informada por conhecimentos acadêmicos e canônicos, é uma verdade absoluta. Retomo aqui Woods (2003, p. 205), autor que postula que o conhecimento é um tipo específico de crença – ainda que seja uma crença para a qual há “grande consenso, grande demonstrabilidade e o menor grau de identificação pessoal”, ele continua sendo uma crença.

Em primeiro lugar, o professor não deve julgar as crenças de seus alunos (Barcelos, 2004), por mais que ele as considere equivocadas ou limitantes. Cabe-nos entender que as CEALA dos aprendizes são resultantes das conexões entre suas experiências, aprendizagens, interações e leituras de mundo. Em segundo lugar, deve-se considerar a dinamicidade das crenças: Dufva (2003) pontua que as crenças mudam tanto ao longo da vida de um indivíduo quanto em curto período de tempo; por exemplo, enquanto uma pessoa articula sua crença em palavras, ela pode transformá-la à medida que fala sobre ela. Isso significa que não é necessário se preocupar excessivamente em mudar as CEALA dos alunos, pois elas são dinâmicas por natureza, sendo construídas, desconstruídas e reconstruídas de forma perene.

Outro ponto a se considerar é que nem sempre uma mudança de crença implicará em mudança de ação e vice versa: Borg (2003) sinaliza que há uma diferença entre mudança cognitiva e mudança comportamental. Como visto na seção 1.1.3.2, não é possível estabelecer uma relação de causa e efeito entre crenças e ações, pois elas interagem de formas complexas e imponderáveis. Sendo assim, ainda que um aluno reflita e reconsidere uma CEALA, não necessariamente essa mudança se refletirá em seu comportamento em sala de aula.

Em suma, promover a conscientização e o entendimento das próprias crenças é o primeiro passo para a mudança. Cotterall (1995) afirma que as CEALA dos aprendizes influenciam profundamente a sua aprendizagem, podendo inclusive inibir a receptividade deles às ideias e atividades apresentadas na aula de línguas (principalmente quando a

abordagem não está em consonância com a sua experiência). Dessa maneira, ignorar suas crenças ou tentar alterá-las sem uma discussão explícita pode levar a mal entendidos ou até mesmo à hostilidade. Por outro lado, promover momentos de reflexão e negociação de sentidos na aula de língua adicional faz com que os alunos tenham maior consciência dos aspectos envolvidos no processo de desenvolvimento linguístico:

[...] além de explicitar as crenças de um professor ou de um aluno ou apenas descrevê-las, teríamos que conscientizá-los de sua existência e de como foram construídas, para que as ações de construção de conhecimentos futuros, sejam eles teóricos ou práticos, sejam operadas de forma mais consciente e eficiente. [...] A conscientização e explicitação das crenças de alunos e professores torna-se o ponto de partida para ações de mudança verdadeira, dependentes, é claro, de processos reflexivos e da disposição para aceitar e lidar com o conflito, típico dessas situações (Scaramucci, 2010, p. 10-11).

São diversos os autores que propõem maneiras de implementar um trabalho de reflexão e mudança de crenças. Woods (2003) assinala que, para viabilizar uma mudança de crença, é necessário haver tanto boa vontade da parte do aprendiz quanto uma introdução ao assunto: o professor deve planejar eventos que, ao mesmo tempo em que façam sentido para o aluno, levem este a revisar alguns elementos do seu sistema de crenças. Miccoli (2010, p. 139) fala sobre um processo elíptico de reflexão, ação e mudança, acrescentando que “a reflexão sobre experiências pode não apenas mudar, mas também criar outras crenças”. Já Freire (2004) preconiza a superação dos saberes do senso comum (que ele chama de curiosidade ingênua) através de um processo de reflexão sobre o fazer e o pensar sobre o fazer, e que leve os sujeitos a uma curiosidade epistemológica, ou seja, uma visão crítica sobre a prática.

Barcelos (2011), por sua vez, pontua que, para transformar crenças excludentes que ainda circulam intensamente em nosso país (por exemplo: “não se aprende inglês na escola pública”, “só se aprende inglês no exterior”), o primeiro passo é reconhecer que possuímos tais crenças e, em seguida, conhecer melhor nossos alunos: ouvindo-os, observando o que fazem e escrevem, o que gostam de ler, ouvir e aprender etc. para possibilitar a criação de uma comunidade em que todos se sintam parte integrante. Em relação à mudança de crenças de professores, Barcelos e Kalaja (2013) afirmam que, primeiro, é necessário as CEALA docentes sejam explicitadas; segundo, que os professores tenham a oportunidade de refletir sobre práticas alternativas que podem ser melhores que aquelas já conhecidas por eles; por fim, que eles tenham a chance de testar tais práticas.

Tendo em mente sugestões práticas de atividades promotoras de mudança de CEALA, Kalaja *et al.* (2017) apresentam as seguintes propostas: discussões sobre diversos aspectos da aprendizagem de línguas, questionários a serem preenchidos pelos alunos (e que servirão de base para as discussões em sala), tarefas de completar enunciados com impressões e opiniões sobre diferentes línguas adicionais, elaboração de diários de aprendizagem (com textos escritos, orais, visuais ou multimodais), criação de desenhos ou fotos ilustrativas das experiências de aprendizagem, dentre outros. Além disso, as autoras sugerem que os alunos sejam estimulados a refletir não apenas sobre suas crenças, mas também sobre aspectos relacionados a elas, tais como emoções, identidades e agência.

Entendendo que as CEALA são moldadas pelos contextos culturais e sociais dos aprendizes, o trabalho de reflexão e conscientização das crenças pode agir como um poderoso agente de mudança – não apenas do construto em si, mas também dos próprios contextos e realidades dos sujeitos da educação linguística. Incorporar as crenças na rotina da sala de aula pode fazer com que alunos e professores tenham a chance de discutir e refletir não apenas sobre suas CEALA, “mas também sobre as restrições sociais dentro e fora da sala de aula de línguas adicionais que podem impedi-los de desenvolver plenamente seu potencial para ensinar e aprender” (Barcelos, 2003, p. 28-29, tradução própria).⁶⁷ Considerando tais restrições, quais seriam os fatores e condições que restringem as potencialidades docentes e discentes no contexto do ensino e aprendizagem de línguas adicionais? Em busca de um entendimento mais amplo das circunstâncias possivelmente limitantes no cenário brasileiro, recorri a uma abordagem que explica grande parte (senão o todo) dessa questão: os estudos decoloniais, que descreverei em detalhe na próxima seção.

⁶⁷ O trecho correspondente na tradução é: “but also about social constraints within and outside the language classroom that may prevent them from fully developing their potential for teaching and learning.”

1.2 Abordagem decolonial

Antecipo brevemente um dos aspectos metodológicos desta pesquisa ao iniciar esta seção com dois princípios basilares da Prática Exploratória (*seção 2.2*): o trabalho para entender e a qualidade de vida como objetivos fundamentais de quem pesquisa sua própria sala de aula. Uma pesquisa exploratória, que pretenda gerar novos conhecimentos sobre um contexto e promoção de qualidade de vida, “pode levar nossa busca pelo entendimento bem mais além da sala de aula”⁶⁸ (Allwright, 2003, p. 129, tradução própria). Em meu caso, o trabalho para entender porque meus alunos pensam da maneira que pensam em relação ao ensino e aprendizagem de línguas adicionais (especificamente ao inglês) me levou a caminhos bem distantes da minha sala de aula: primeiro, pesquisei intensamente os estudos sobre crenças na área da Linguística Aplicada (LA); segundo, fiz um levantamento bibliográfico sobre as CEALA (*crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas adicionais*) mais recorrentes no contexto brasileiro (com foco na língua inglesa); por fim, recorri a estudos decoloniais (de diversas áreas) para entender porque algumas CEALA possivelmente limitantes persistem, tanto em meu contexto de atuação quanto em nosso país.

Evocando os conceitos de “indisciplinaridade” na Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006) e de multirreferencialidade nas ciências (Santos, 2019; Barbosa; Hess, 2010), exponho nesta seção um panorama dos estudos decoloniais dividido em duas partes. Primeiro, apresento uma perspectiva interdisciplinar do conceito decolonial, recorrendo a produções provenientes das diversas ciências sociais. Nessa primeira parte, discorro sobre as origens do pensamento decolonial, bem como explico conceitos chave na compreensão dessa teoria. Na segunda parte, investigo os estudos decoloniais aplicados à Linguística. Considerando que formas coloniais de dominação persistem nas concepções de língua, pesquisa e em outras diversas concepções da vida social no contexto latino-americano, introduzo noções e possibilidades decoloniais para a educação linguística no Brasil.

⁶⁸ O trecho correspondente na tradução é: “may take our search for understanding well beyond the classroom”.

1.2.1 Estudos decoloniais

Entre colonizador e colonizado, só há espaço para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, os impostos, o roubo, o estupro, a imposição cultural, o desprezo, a desconfiança, o necrotério, a presunção, a grosseria, as elites descerebradas, as massas aviltadas. Nenhum contato humano, porém relações de dominação e submissão que transformam o homem colonizador em peão, em capataz, em carcereiro, em açoite, e o homem nativo em instrumento de produção. É minha vez de apresentar uma equação: colonização = coisificação (Césaire, 2020).

Para entender o movimento decolonial, que tem ganhado cada vez mais visibilidade nos ambientes acadêmicos, é necessário primeiro compreender como esse movimento surgiu. E, para entender esse surgimento, é preciso que antes revisitemos a história de nosso país, de nosso continente e do mundo. Para contar essa história, baseio-me principalmente em Quijano (1992; 2005), uma das principais vozes do movimento decolonial. Uma breve observação: o que se costuma chamar de “descobrimento” da América/do Brasil foi, de acordo com as epistemologias indígenas⁶⁹, uma invasão territorial por parte dos europeus. Portanto, uma vez que me alinho praxiologicamente ao movimento decolonial, me referirei a esse evento por essa nomenclatura.

A invasão da América configura-se como o evento inaugural da Modernidade – “a guerra, o genocídio e a conquista” (Maldonado-Torres, 2007, p. 136) desse continente foi o que possibilitou a emergência desse conceito. O termo “modernidade” origina-se no fato de que, no encontro com os povos originários americanos, os europeus criaram a noção de *raça*⁷⁰, como marca diferenciadora entre conquistadores e conquistados. A partir desse encontro com o outro e da subsequente invenção dessa diferenciação como forma de justificar a dominação e exploração destes, os europeus ocidentais passaram a se considerar como os “modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo mais avançado da espécie” (Quijano, 2005). Ao posicionar os indígenas (e posteriormente os

⁶⁹ Honorato (2018, p. 18) discorre sobre essa visão: “Telma Tremembé, indígena cearense, costuma dizer que “o sonho de todo índio é ver a história do Brasil corrigida nos livros”. Os livros falam em descobrimento do Brasil, quando, para ela, o Brasil teria sido invadido. A antropóloga Manuela Carneiro da Cunha (2012, p. 18), retomando uma afirmação de Jennings, concorda: “[...] a América não foi descoberta, foi invadida”. A correção que Telma espera implicaria uma conquista vital para as comunidades indígenas: se suas histórias fossem inscritas como História, com H maiúsculo, certamente haveria mais compreensão quanto às lutas que se travam hoje por demarcação de terra, espaço que significa defesa de modos de vida não hegemônicos, invisibilizados pelas narrativas de prestígio”.

⁷⁰ Segundo Quijano (2005), a ideia moderna de raça não tem história conhecida antes da invasão da América.

negros africanos) como seres primitivos, inferiores e mais próximos de um estado de natureza/tempo passado, os europeus, por consequência, se colocaram como a culminância evolutiva na trajetória da espécie humana: os seres humanos mais evoluídos, desenvolvidos e superiores. Seriam, portanto, os portadores exclusivos da “modernidade” – daí a origem do termo que nomeia o período pós-invasão do continente americano.

As ideias de raça e de modernização funcionaram como formas atualizadas de naturalizar e legitimar as relações de dominação colonial estabelecidas no processo de subjugação europeia da América. A classificação dos povos originários, bem como suas culturas e seus sistemas de conhecimento, como primitivos e inferiores, serviu de pretexto para supostamente educá-los, evangelizá-los, *modernizá-los* (na prática, serviu para explorá-los, dominá-los e dizimá-los). Em suma, a criação de uma classificação racial tem demonstrado, até o presente, “ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal”; a categoria raça “converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade” (Quijano, 2005, p. 107-108). Foi principalmente sob esses signos que se deu o processo de colonização do que conhecemos hoje por América Latina.

É importante mencionar que, nesse período colonial, o critério racial serviu também como forma de classificação e divisão do trabalho. Para atender (de forma inédita até então) às necessidades do mercado mundial, criou-se uma nova estrutura de trabalho, que combinava simultaneamente relações de escravidão, servidão, produção mercantil, reciprocidade e salário. Para cada grupo racial, foi imposta uma divisão laboral: por exemplo, indígenas foram confinados à servidão; negros foram condenados à escravidão; espanhóis e portugueses tinham a possibilidade de ser assalariados ou produtores independentes de mercadorias. Foi essa articulação concomitante das formas de trabalho até então conhecidas em torno do capital que deu origem ao capitalismo mundial. Segundo Quijano (2005, p. 109), o controle do trabalho associado à raça configurou-se como “uma nova tecnologia de dominação/exploração”, articulando-se “de maneira que aparecesse como naturalmente associada, o que, até o momento, tem sido excepcionalmente bem-sucedido”. Essa afirmação se comprova, por exemplo, através de uma matéria da revista Exame⁷¹, na qual se constata que, no Brasil dos dias atuais, “profissionais negros possuem menos presença em cargos de suporte, média e alta gestão [...]” (Granato, 2020) e chegam a ganhar menos que a metade do salário de pessoas brancas, a despeito de possuírem formações semelhantes.

⁷¹ Disponível em: <https://exame.com/carreira/pesquisas-mostram-abismo-no-mercado-de-trabalho-para-profissionais-negros/> Acesso em 17/11/2022.

No início do século XIX, posteriormente ao processo de emancipação das colônias britânicas dos Estados Unidos, o mundo começa a testemunhar a independência de diversas colônias espanholas e portuguesas na América. No entanto, passar por um processo de descolonização não implica necessariamente o fim do controle das ex-colônias em relação às metrópoles correspondentes. A questão chave para compreendermos o movimento decolonial é entender que “mesmo com a descolonização, permanece a colonialidade” (Ballestrin, 2013, p. 3).

Colonialismo e colonialidade são termos que se referem a diferentes fenômenos. O primeiro denomina uma relação político-econômica entre dois povos ou nações, na qual a soberania de um deles está submetida ao poder do outro, fazendo com que um se constitua como colônia e o outro como metrópole ou império (Maldonado-Torres, 2007). Para Quijano (1992, p. 11, tradução própria), colonialismo diz respeito a uma “relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes”⁷². A colonialidade, por sua vez, resulta do colonialismo moderno; todavia, em vez de um sistema formal de dominação, refere-se a um padrão de poder que se perpetua nas relações humanas, mesmo após findo o colonialismo. A relação entre a cultura europeia/ocidental e as outras continua a ser uma relação de dominação colonial (Quijano, 1992). De acordo com a definição de Maldonado-Torres, a colonialidade

[...] se refere à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si, através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, embora o colonialismo preceda a colonialidade, **a colonialidade sobrevive ao colonialismo**. Ela se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para um bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos de nossa vida. Em certo sentido, **respiramos colonialidade na modernidade cotidianamente**⁷³ (Maldonado-Torres, 2007, p. 131, tradução e grifos próprios).

Considerando essa noção, pode-se concluir que os países da América Latina obtiveram êxito em se libertar do colonialismo, porém não conseguiram se desvencilhar da colonialidade. Como afirma Grosfoguel (2005, p. 288, tradução própria), “a mitologia da ‘descolonização do mundo’ obscurece as continuidades entre o passado colonial e as atuais hierarquias coloniais e raciais globais e contribui para a ‘invisibilidade’ da colonialidade

⁷² O trecho correspondente na tradução é: “[...] relación de dominación directa, política, social y cultural de los europeos sobre los conquistados de todos los continentes.

⁷³ O trecho correspondente na tradução é: “se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. En un sentido, respiramos la colonialidad em la modernidad cotidianamente”.

hoje⁷⁴”. Em outras palavras: conseguimos nos descolonizar, porém não logramos nos *decolonizar*.

Cabe aqui uma breve diferenciação entre termos aparentemente semelhantes: *descolonizar/descolonial* e *decolonizar/decolonial*. Os primeiros relacionam-se ao colonialismo; referem-se ao processo de emancipação dos Estados-nação, ao término de uma relação político-econômica de dominação colonial. Já os últimos relacionam-se à ideia de colonialidade: referem-se a um propósito de conscientização e possível superação desse padrão de poder. Segundo Matias Santos (2018, p. 3),

O decolonial encontra substância no compromisso de adensar a compreensão de que o processo de colonização ultrapassa os âmbitos econômico e político, penetrando profundamente a existência dos povos colonizados mesmo após “o colonialismo” propriamente dito ter se esgotado em seus territórios (Santos, 2018, p. 3).

A noção de colonialidade como matriz de poder que transcende o colonialismo e perdura até os dias atuais como forma de controle das relações – sociais, culturais, políticas e econômicas – exige que compreendamos os mecanismos através dos quais esse padrão se estabelece e se perpetua. No âmbito dos estudos decoloniais, a colonialidade é classificada em uma tripla dimensão: do poder, do saber e do ser. Estudos mais recentes também teorizam sobre outros tipos de colonialidade: por exemplo, colonialidade da natureza (Walsh, 2009) e de gênero (Lugones, 2014).

O conceito de colonialidade do poder foi originalmente desenvolvido por Quijano (1989) e se refere ao reconhecimento do fato de que “as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo” (Ballestrin, 2013, p. 99). Configurando-se como uma correlação entre formas modernas de exploração e dominação, a colonialidade do poder é

[...] articulada em função da disputa do controle dos seguintes meios da existência social: o trabalho, seus recursos e produtos, incluindo os recursos da natureza; o sexo, seus produtos e recursos, como a reprodução das espécies; a subjetividade/intersubjetividade, seus recursos e produtos, materiais e intersubjetivos, inclusive o conhecimento; e a autoridade coletiva e seus instrumentos, em particular a coerção utilizada na reprodução e regulação desse padrão (Silva *et al.*, 2021, p. 146).

⁷⁴ O trecho correspondente na tradução é: “the mythology of the ‘decolonization of the world’ obscures the continuities between the colonial past and current global colonial and racial hierarchies and contributes to the ‘invisibility’ of coloniality today”.

Baseando-se em Quijano (1992), Matias Santos afirma que a colonialidade tem como suas principais bases:

a “racialização” e as intrínsecas formas racializadas das relações de produção; o “eurocentrismo”, como forma de produção e controle das subjetividades, das existências; a hegemonia do “Estado-nação” que, como processo intrínseco, após o colonialismo, é construído como periferia (Santos, 2018, p. 4).

A partir dessas reflexões, pode-se perceber que as diferentes formas de colonialidade – do poder, do saber e do ser – se interrelacionam e se retroalimentam para se perpetuarem. Eurocentrismo é um outro nome para a colonialidade do saber e se refere a

uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (Quijano, 2005, p. 115).

Em outras palavras, o eurocentrismo remete a uma concepção de conhecimento que reflete os valores centrais desse novo padrão mundial de poder (colonialismo e colonialidade, modernidade, capitalismo e europeização do mundo) e que se impõe hegemonicamente sobre todas as outras, colonizando e subjugando outros diferentes saberes. Sob essa perspectiva, a História humana é considerada unilinear e universal, contada pelo viés do mito fundacional da modernidade: a natureza como ponto de partida civilizatório (aqui relacionada à ideia de raça, reduzindo os diversos povos não-brancos a um estado natural primitivo e subdesenvolvido), que culmina na civilização europeia, epítome da evolução e desenvolvimento humano. Nessa ótica eurocentrista, o não-europeu e, conseqüentemente, suas epistemologias, sua cultura e sua história sempre equivalem ao passado: são pré-históricos, selvagens, inferiores (Quijano, 2005).

Retomo aqui a fala de Kilomba (2016) sobre o fato de que toda teoria é localizada e escrita por alguém que tem uma história. Tal citação é uma referência à noção de “ponto zero” (*hybris del punto cero*), isto é, à ideia eurocêntrica de que supostamente haveria um ponto de observação neutro e absoluto, em referência a uma linguagem e a um fazer científico que refletem “a mais pura estrutura universal da razão” (Castro-Gómez, 2005, p. 14). Dessa maneira, o eurocentrismo descorporifica o sujeito epistêmico e cria o mito da objetividade e neutralidade das ciências:

Trata-se, então, de uma filosofia na qual o sujeito epistêmico não tem sexualidade, gênero, etnia, raça, classe, espiritualidade, língua, nem localização epistêmica em nenhuma relação de poder, e produz a verdade desde um monólogo interior consigo mesmo, sem relação com ninguém fora de si. Isto é, trata-se de uma filosofia surda, sem rosto e sem força de gravidade. O sujeito sem rosto flutua pelos céus sem ser determinado por nada nem por ninguém [...]. Será assumida pelas ciências humanas a partir do século XIX como a epistemologia da neutralidade axiológica e da objetividade empírica do sujeito que produz conhecimento científico (Grosfoguel, 2007, p. 64-65).

Pode-se perceber como a noção de uma ciência objetiva se relaciona a questões de poder: propagar a ideia de um conhecimento neutro é dizer que há um tipo de conhecimento desinteressado, puramente racional e imparcial. Logo, é uma maneira camuflar os reais interesses de uma epistemologia que certamente serve a algo e/ou alguém. É esse o mecanismo que correlaciona as colonialidades do poder e do saber.

Foi a partir dessa correlação e de teorizações a esse respeito que surgiu o conceito de colonialidade do ser, originalmente formulado por Mignolo e posteriormente desenvolvido por Maldonado-Torres (Ballestrin, 2013). Tal conceito faz referência à experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem. Segundo Mignolo:

A ciência (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem; as línguas não são apenas fenômenos 'culturais' nos quais as pessoas encontram sua 'identidade'; estes são também o lugar onde se inscreve o conhecimento. E se as línguas não forem coisas que os seres humanos têm, mas algo que eles são, a colonialidade do poder e do saber engendra, então, a colonialidade do ser⁷⁵ (Mignolo, 2003, p. 669, tradução própria).

Ao refletir sobre a formulação cartesiana “Penso, logo sou”, Maldonado-Torres (2007) foi além no argumento da colonialidade do ser: segundo o autor, tal enunciação oculta uma complexa pressuposição – “penso” = “os outros não pensam (adequadamente)” e “sou” = “os outros não são, não deveriam existir, são dispensáveis”. Em sua visão decolonial, esse “Outro” do pensamento moderno de Descartes é equivalente ao ser colonizado e racializado, cujas epistemologias e cognição são negadas. Essa “desqualificação epistêmica” (Maldonado-Torres, 2007, p. 145) – negar seus conhecimentos e até mesmo sua capacidade de pensar – é uma forma de negar a essas pessoas a sua própria humanidade, é roubar sua condição de seres humanos. Como efeito, a lógica de “o outro não pensa, logo não é” configura-se como um

⁷⁵ O trecho correspondente na tradução é: “La ciencia (conocimiento y sabiduría) no puede separarse del lenguaje; los lenguajes no son sólo fenómenos ‘culturales’ en los que la gente encuentra su ‘identidad’; estos son también el lugar donde el conocimiento está inscrito. Y si los lenguajes no son cosas que los seres humanos tienen, sino algo que estos son, la colonialidad del poder y del saber engendra, pues, la colonialidad del ser”.

singular instrumento de negação ontológica e de dominação e exploração colonial. Dessa forma, as colonialidades do saber e do ser se interrelacionam, em uma dialética que equaciona não saber = não ser; ou, como Césaire (2020) postula na introdução deste subcapítulo, “colonização = coisificação”.

Um dos autores mais importantes para o pensamento decolonial e que elaborou questões essenciais para refletirmos sobre a colonialidade do ser foi Frantz Fanon, psiquiatra e intelectual martinicano que lutou ativamente contra o colonialismo e pela independência da Argélia (uma colônia francesa até então, assim como a Martinica). Ele desenvolveu, ainda que de forma implícita, a noção de *diferença ontológica colonial*: “a diferença entre o ser e o que está abaixo do ser, ou o que é marcado como dispensável e não apenas utilizável”⁷⁶ (Maldonado-Torres, 2007, p. 146, tradução própria). Ao teorizar sobre a ontologia dos negros – ou dos “condenados da terra” (Fanon, 1965), como ele posteriormente cunhou ao se referir a todas as pessoas colonizadas e racializadas, o autor conclui que as colonialidades do poder e do saber acabam por oprimir a existência destes, uma vez que “seus costumes e instâncias de referência foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam e que lhes foi imposta” (Fanon, 2008, p. 104).

Questionando a validade do conceito de ontologia, Fanon denuncia que tal construto não engloba o negro em suas teorizações, pois a existência deste está sempre submetida ao escrutínio dos brancos; a vivência negra é pautada por tentativas perenes de se desvencilhar dos estigmas raciais impostos aos negros:

Enquanto o negro estiver em casa não precisará [...] **confirmar seu ser diante de um outro**. Claro, bem que existe o momento de “ser para-o-outro”, de que fala Hegel, mas **qualquer ontologia torna-se irrealizável em uma sociedade colonizada e civilizada**. Parece que este fato não reteve suficientemente a atenção daqueles que escreveram sobre a questão colonial. [...] A ontologia, quando se admitir de uma vez por todas que ela deixa de lado a existência, **não nos permite compreender o ser do negro**. Pois o negro não tem mais de ser negro, **mas sê-lo diante do branco** (Fanon, 2008, p. 103-104, grifos próprios).

Ao pontuar a inviabilidade de uma ontologia em um contexto colonial e colonizado, Fanon denuncia que essa conceituação não inclui uma compreensão das vivências negras, marcadas por constantes opressões, impedimentos e explorações – mais que isso, marcadas pela incessante *negação* de seu ser, de seu saber, de sua existência como um todo. A partir

⁷⁶ O trecho correspondente na tradução é: “la diferencia entre el ser y lo que está más abajo del ser, o lo que está marcado como dispensable y no solamente utilizable”.

disso, pode-se dizer que, ao considerar como as colonialidades impactam a existência dos povos colonizados, Fanon inaugurou uma episteme ontológica (de)colonial.

Assim como Césaire, Fanon foi um dos precursores do argumento pós-colonial: um conjunto – ainda que fragmentado e disperso – de iniciativas e contribuições teóricas comprometidas “com a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade” (Ballestrin, 2013, p. 91) e em defesa do colonizado. Outro movimento pós-colonial foi o Grupo de Estudos Subalternos (GES), formado no sul asiático na década de 1970, que tinha por objetivo avaliar de forma crítica a historiografia colonial e eurocêntrica da Índia. Inspirados por esse movimento, um grupo de intelectuais latino-americanos que viviam nos Estados Unidos resolvem criar o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos (GLAES) na década de 1990, como forma de inserir a América Latina no debate pós-colonial.

Uma das vozes desse movimento era Mignolo (1998), autor que questionou a vinculação teórica do grupo a autores eurocêntricos e a associação deste ao GES, pois, em sua visão, a trajetória de colonização da América Latina foi distinta do processo colonial indiano, tendo sido “a primeira a sofrer a violência do esquema colonial/imperial moderno” (Ballestrin, 2013, p. 96). Com a crescente necessidade de “transcender epistemologicamente [...] a epistemologia e o cânone ocidentais” (Grosfoguel, 2008, p. 116), o GLAES foi desfeito em 1998. Posteriormente, ele deu lugar ao grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), que, por sua vez, propõe uma superação do argumento pós-colonial. Sua principal direção é o que Mignolo (2008) chama de “opção decolonial”: uma posição epistêmica insurgente cujas bases rompem com as abordagens teóricas europeias/eurocêntricas e afiliam-se à “geopolítica do conhecimento” de pessoas racializadas e colonizadas. Segundo o autor, “a opção descolonial ⁷⁷ significa, entre outras coisas, **aprender a desaprender** [...] já que nossos [...] cérebros tinham sido programados pela razão imperial/colonial” (Mignolo, 2008, p. 290, grifos próprios).

“Aprender a desaprender” implica resistir à imposição da lógica moderna/colonial e (re)conhecer outras formas de saber e de ser que haviam sido invalidadas por essa lógica. É a partir dessa posição que Maldonado-Torres⁷⁸ cria a noção de “giro decolonial”: um conceito que

⁷⁷ Na tradução de Norte (2008), foi feita a escolha pelo termo opção *descolonial*. No entanto, o sentido do termo cunhado por Mignolo (2008) refere-se, conforme explicitado anteriormente, a ideia de colonialidade e a um propósito de conscientização e possível superação desse padrão de poder.

⁷⁸ Segundo Ballestrin (2013, p. 105), Maldonado-Torres “organizou em 2005 um encontro em Berkeley chamado *Mapping Decolonial Turn*, onde o grupo M/C dialogou com um grupo de filósofos caribenhos e filósofas latinas. Essa reunião foi fundamental para constituir a decolonialidade como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade (Mignolo, 2010)”.

representa, em primeiro lugar, uma mudança de perspectiva e atitude encontrada nas práticas e formas de conhecimento dos sujeitos colonizados, desde o início da colonização, e, em segundo lugar, um projeto de transformação sistemática e global dos pressupostos e implicações da modernidade, assumidos por uma variedade de assuntos em diálogo (Maldonado-Torres, 2007, p. 160, tradução própria)⁷⁹

Essa proposição torna-se o eixo central do movimento decolonial, uma vez que ela sintetiza os propósitos do grupo M/C: resgatar e valorizar as praxiologias dos colonizados e superar os valores coloniais através da resistência teórica, prática, política e epistemológica às ideologias da modernidade/colonialidade, a saber: “cristianismo, liberalismo, marxismo, conservadorismo e colonialismo” (Ballestrin, 2013, p. 106). Em outras palavras: “aprender a desaprender” significa decolonizar as mentes, as práticas, as relações e instituições modernas, e pensar a modernidade/colonialidade de forma crítica, considerando as vivências dos sujeitos que foram/são cotidianamente impactados pelas colonialidades do poder, do saber e do ser (Maldonado-Torres, 2007).

Kilomba (2016, p. 11) define epistemologia como a “ciência da aquisição de conhecimento”, a qual determina o que se pode, quem pode e como se deve pesquisar, de acordo com uma “hierarquia colonial” (Kilomba, p. 13). A autora aponta como o conhecimento produzido por pessoas racializadas é sempre demarcado e silenciado de alguma forma: “Quando eles falam, é científico, quando nós falamos, não é científico. [...] Eles têm fatos, nós temos opiniões; eles têm conhecimento; nós, experiências” (Kilomba, 2016, p. 13). Portanto, uma posição decolonial implica “desobediência epistêmica” (Mignolo, 2008): isto é, “livrar-se dos vínculos da racionalidade-modernidade com a colonialidade, em primeiro lugar, e, em última instância, com todo poder não constituído na livre decisão de pessoas livres”⁸⁰ (Quijano, 1992, p. 19, tradução própria). Para alcançar uma decolonização epistemológica, Ballestrin (2013, p. 108) enumera as estratégias necessárias para tal: “desprendimento, abertura, *de-linking*, desobediência, vigilância e suspeição epistêmicas”. A autora explica que decolonizar a teoria é um dos pontos de partida para decolonizar o próprio poder (Ballestrin, 2013). Para isso, no lugar de consumirmos e produzirmos a partir das teorias do cânone ocidental eurocêntrico, é necessário priorizar e amplificar as vozes provenientes das chamadas “Teorias e Epistemologias do Sul” (Santos; Meneses, 2010).

⁷⁹ O trecho correspondente na tradução é: “representa, en primer lugar, un cambio de perspectiva y actitud que se encuentra en las prácticas y formas de conocimiento de sujetos colonizados, desde los inicios mismos de la colonización, y, en segundo lugar, un proyecto de transformación sistemática y global de las presuposiciones e implicaciones de la modernidad, asumido por una variedad de sujetos en diálogo.”

⁸⁰ O trecho correspondente na tradução é: “desprenderse de las vinculaciones de la racionalidad-modernidad con la colonialidad, en primer término, y en definitiva con todo poder no constituído en la decisión libre de gentes libres”.

Apesar de ser raramente citado no escopo dos estudos sobre decolonialidade, talvez uma das vozes do Sul mais radicalmente decoloniais e fundamentais seja a do educador brasileiro Paulo Freire. Envolvido com o magistério desde muito jovem, Freire deparou-se com a questão da educação de adultos trabalhadores no início de sua carreira e logo percebeu a importância e necessidade de alfabetizar os operários com quem convivia. Após diversas experiências nessa área, o educador desenvolveu um método inovador de alfabetização de adultos, que buscava alfabetizar os alunos através de elementos de seu cotidiano e sua realidade, além de incorporar reflexões acerca de questões sociais relacionadas ao seu trabalho (Nunes *et al.*, 2021). Após ter sucesso na alfabetização (e emancipação) de centenas de trabalhadores, sua prática foi considerada subversiva durante a ditadura militar de 1964 e ele precisou se exilar do Brasil por 16 anos.

Durante o exílio, uma das inspirações de Freire foi o panafricanista e revolucionário bissau-guineense Amílcar Cabral, a quem Freire chamava de “pedagogo da revolução” (Cavalcanti *et al.*, 2021). Cabral engajou-se na luta pela independência de seu país e também pela de(s)colonização e libertação de outros países africanos da dominação portuguesa, buscando a “reafricanização” e a politização destes. Segundo Romão (2012, p. 13, grifos próprios), a convergência entre os empreendimentos de Freire e Cabral reside na “luta intransigente contra todas as formas de opressão, em defesa da autoconscientização, portanto da **descolonização das mentes**, e da conquista da autonomia pelos(as) próprios(as) oprimidos(as)”, além de fatores como: “a precedência da prática sobre a teoria; a importância da leitura da realidade cotidiana, como forma de apreensão do conhecimento válido e legítimo” (Romão, 2012, p. 32). Ambos batalharam por uma “libertação cognitiva” (Romão, 2012, p. 15): i.e., pela superação de uma racionalidade colonial que aprisiona os colonizados com seus referenciais teóricos, sua lógica, seus paradigmas e sua Razão.

Embora outros nomes gozem de mais visibilidade e prestígio quando se trata de teorias decoloniais (especialmente – e contraditoriamente – aqueles que produzem a partir do Norte global *sobre* o Sul, e não *com* o Sul), Paulo Freire pode ser considerado um dos mais relevantes autores da decolonialidade. Isso porque, como poucos, conseguiu ser plenamente coerente com este pensamento: para além de produzir teorias e epistemologias em prol da decolonização a partir do Sul e com o Sul, ele de fato pôs em prática essa filosofia, engajando-se ativamente em uma práxis decolonial através de projetos educacionais e emancipatórios. Segundo o próprio: “uma das marcas mais visíveis de minha trajetória profissional é o empenho a que me entrego de procurar sempre a **unidade entre a prática e a teoria**” (Freire, 1993, p. 87, grifos próprios). Por exemplo: na década de 1970, Freire

participou da implementação de sistemas de ensino pós-coloniais em diversos países africanos recém-libertos da dominação europeia (Gadotti, 2012, p. 55). Essas experiências foram cruciais e serviram de inspiração para que ele desenvolvesse sua “teoria emancipadora da educação, entendida como ato político, ato produtivo e ato de conhecimento” (Gadotti, 2012, p. 56). Após a experiência africana, Freire relacionou o trabalho intelectual ao trabalho manual na alfabetização de adultos no Brasil, associando novas formas e técnicas de produção a esse processo (por exemplo, nas cooperativas agrícolas em que atuou). Vale destacar que o trabalho de Freire influenciou e influencia inúmeros intelectuais e pesquisadores de variadas áreas em diversos países até os dias de hoje; por exemplo, no campo da Linguística Aplicada, autores como Auerbach e Wallerstein (1987) e Graman (1988) aplicaram princípios freireanos ao ensino de língua inglesa (Pennycook, 2001).

Em suma, Paulo Freire preconizava “uma ruptura radical com o passado colonial e a sua superação por meio de uma nova educação, radicalmente democrática e comprometida com a emancipação social” (Gadotti, 2012, p. 68). Em consonância com esse pensamento e buscando ser coerente com uma praxiologia decolonial, adoto neste estudo uma perspectiva decolonial alicerçada prioritariamente em pensadores do Sul global, especialmente pensadores negros. Inspirada pela práxis freireana, esta pesquisa se configura como o primeiro passo na implementação de uma pedagogia que possibilite a “de(s)colonização das mentes” e a emancipação dos aprendizes através do trabalho com crenças de raízes coloniais e potencialmente limitantes.

Concluo esta seção considerando que a epistemologia decolonial é essencial para vivenciarmos e construirmos a educação de formas outras, nos libertando das amarras colonialistas que ainda limitam e restringem nossas potencialidades e possibilidades de ser, de saber e de viver. No caso da educação linguística – especialmente do ensino de inglês, devido ao escopo desta pesquisa e ao papel dessa língua no passado colonial e na atualidade – é fundamental avaliarmos se nós, enquanto professores e educadores, não estamos contribuindo para a manutenção das colonialidades em nossos contextos de atuação. Um exemplo: hoje, dia 24/11/2022, diversas páginas e *websites* de conteúdos planejados para professores de inglês brasileiros estão oferecendo opções de atividades para que os docentes apresentem e celebrem o *Thanksgiving* (Dia de Ação de Graças, feriado dos Estados Unidos) com seus alunos. No entanto, nenhuma dessas atividades apresenta a verdadeira história por trás das origens desse feriado: no lugar da ficção onipresente de harmonia entre os peregrinos ingleses e os povos originários americanos, o que se seguiu foi um verdadeiro massacre dos indígenas, que foram

praticamente dizimados⁸¹. Como celebrar uma data que remete ao extermínio de pessoas colonizadas? Esse é apenas um de diversos casos ilustrativos de como precisamos urgentemente decolonizar as praxiologias educacionais (e sociais!).

Para organizar a diversidade do pensamento decolonial no escopo da educação linguística e da Linguística Aplicada, elaborei uma seção dedicada integralmente a esse tema, subsequente a esta. Assim como Nascimento (2019, p. 19, grifos próprios), penso que “o racismo é produzido nas condições históricas, econômicas, culturais e políticas, e nelas se firma, **mas é a partir da língua que ele materializa suas formas de dominação**”. Dessa forma, conclui-se que o ensino e aprendizagem de línguas adicionais – especialmente das línguas de países colonizadores – pode se configurar como um poderoso instrumento de dominação colonial. É imperativo que não caiamos nessa armadilha e que ajamos como agentes de mudança, em direção a uma práxis decolonial.

1.2.2 Estudos linguísticos decoloniais

“[...] não é a língua inglesa que me machuca, mas o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam para transformá-la num território que limita e define, como a tornam uma arma capaz de envergonhar, humilhar, colonizar” (*hooks, 2013*).

Apesar de os estudos decoloniais terem sido tomados de empréstimo de outros campos do saber pela Linguística Aplicada mais recentemente, desde os anos 1980⁸², alguns autores da área já vêm relacionando os processos de colonização/colonialismo ao ensino de línguas adicionais, especialmente no caso da língua inglesa. Um exemplo é o artigo de Pennycook (1990) em favor de uma Linguística Aplicada Crítica – que seja simultaneamente pedagógica e política –, no qual ele afirma que a noção de linguagem funcionou como uma ferramenta para reforçar a noção de estado-nação e, posteriormente, ganhou ainda mais significância no contexto da industrialização e do *colonialismo* como uma forma de controle social. O autor

⁸¹ Cf. CAIN, Áine; HADDEN, Joey. The true story behind Thanksgiving is a bloody one, and some people say it's time to cancel the holiday. 23/11/2022. Disponível em: [https://www.insider.com/history-of-thanksgiving201711#:~:text=As%20the%20story%20goes%2C%20friendly,that%20%22first%22%20American%20Thanksgiving](https://www.insider.com/history-of-thanksgiving201711#:~:text=As%20the%20story%20goes%2C%20friendly,that%20%22first%22%20American%20Thanksgiving.). Acesso em: 24/11/2022.

⁸² Phillipson e Skutnabb-Kangas (1986) já apontavam que linguistas aplicados possivelmente atuavam como agentes da colonização, colaborando, ainda que indiretamente, com a manutenção de desigualdades sociais e culturais. Em outro artigo, Phillipson (1986) argumenta que o ensino de inglês estava intimamente relacionado a uma forma de neocolonialismo.

ainda cita Mukherjee (1986), que denuncia que a indústria do ensino de inglês como segunda língua faz com que os aprendizes assimilem e se conformem a uma determinada ordem estrutural, cultural, linguística e, acima de tudo, *racista* (Mukherjee, 1986).

Uma produção seminal neste sentido é o livro *Linguistic Imperialism*, de Robert Phillipson (1992), no qual ele demonstra como o colonialismo (especialmente o britânico) acarreta ainda hoje diversos problemas linguísticos, culturais e sociais, principalmente nos países historicamente colonizados. O autor defende que determinadas línguas – particularmente as línguas internacionais de amplo alcance, como o inglês e o francês – acabam por criar desigualdades sociais, econômicas e culturais, bem como perpetuá-las através de diferentes formas de imperialismo: o linguístico propriamente dito e seus associados (cultural e econômico).⁸³

Phillipson (1992) argumenta que a indústria do ensino de inglês empreende uma forma de neocolonialismo: o antigo império britânico dá lugar ao “império de ELT” (*English Language Teaching* – Ensino de Língua Inglesa), através do qual a matriz britânica consegue atualizar e manter sua influência e dominação econômica, política e cultural. Ao examinar a implementação britânica do ELT nos países em desenvolvimento (em particular nos países africanos), o autor salienta que uma relação centro-periferia se mantém assim como nos tempos coloniais, na qual os países periféricos dependem do exemplo e da autoridade do Centro para alcançar a auto suficiência.

Um evento significativo analisado por Phillipson (1992) é a *Commonwealth Conference on the Teaching of English as a Second Language*⁸⁴, realizada em Makerere (Uganda) em 1961. Segundo o pesquisador, essa conferência – liderada por linguistas e profissionais britânicos e estadunidenses – foi crucial na definição das prioridades do ensino de inglês nos países recém independentes. Foi também nela que se estabeleceram, ainda que implicitamente, os principais princípios subjacentes ao ELT, os quais influenciaram/influenciam decisivamente a natureza e os conteúdos do ensino de inglês nos países periféricos. Cabe aqui explicitar tais princípios, que, segundo Phillipson (1992), acabaram por se tornar dogmas incontestáveis na área de ensino de inglês. São eles:

⁸³ Segundo Schmitz (1995, p. 104), o imperialismo linguístico-cultural “promove a língua e as culturas e as literaturas inglesa e norte-americana em vários países do mundo mesmo quando elas não tenham nenhuma relevância para esses países”; já o imperialismo linguístico-econômico “incentiva o consumo de produtos pedagógicos elaborados nas duas ‘metrópoles’ ou dois centros de poder - Grã-Bretanha e os EUA, em detrimento da elaboração de livros nacionais, mantendo assim uma dependência por parte das nações em desenvolvimento e subdesenvolvidas”; por fim, o imperialismo linguístico propriamente dito “impede a utilização de línguas nacionais, regionais ou locais”.

⁸⁴ Em livre tradução, “Conferência da Commonwealth sobre o Ensino de Inglês como Segunda Língua”.

- O inglês é mais bem ensinado de forma monolíngue.
- O professor de inglês ideal é um falante nativo.
- Quanto mais cedo o inglês for ensinado, melhores serão os resultados.
- Quanto mais inglês for ensinado, melhores serão os resultados.
- Se outros idiomas forem muito usados, os padrões do inglês cairão (Phillipson, 1992, p. 185, tradução própria⁸⁵).

Em seguida, o autor se propõe a refutar cada um desses dogmas, recorrendo a teorias e conhecimentos atualizados e demonstrando como eles se baseiam em tradições e práticas coloniais. Por exemplo: o princípio do monolinguismo reflete as relações de poder da era colonial, na qual outras línguas tinham seu uso proibido ou restringido em favor do uso do inglês (ou da língua dominante) nos contextos colonizados, como forma de ampliar a dominação através da língua. Pennycook (2001) pontua que a questão da tradução na aula de língua adicional reflete muito mais uma questão ideológica que metodológica, argumentando que relações políticas externas à sala de aula são, com efeito, reproduzidas na própria sala de aula. Retomarei essa questão mais adiante, no capítulo 4 (*Análise e Discussão*).

Outra obra seminal na área da Linguística Aplicada e que aborda questões decoloniais é o livro *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*, de Alastair Pennycook (2001). Nele, o autor aborda o conceito de pós-colonialismo, que ele define como “um movimento político e cultural que busca desafiar as histórias e ideologias recebidas das antigas nações coloniais e abrir espaço para a emergência de saberes insurgentes”⁸⁶ (Pennycook, 2001, p. 66, tradução própria). Recorrendo a pensadores como Fanon e Césaire, o pesquisador também discute o conceito de colonialismo, argumentando que tal noção vai além de um sistema de exploração econômica e política; ele é, antes de tudo, um processo que produziu (e foi produzido por) ideologias e culturas coloniais, tendo sido decisivo no engendramento das culturas e epistemologias europeias. O pós-colonialismo, então, põe em suspeição conceitos como racionalismo, humanidade, iluminismo etc., visto que eles estão intimamente relacionados com os horrores e desigualdades produzidos pela colonização. Em relação à disseminação global do inglês, Pennycook (2001, p. 168, tradução própria) advoga pela noção de *performatividade pós-colonial*: ao considerar a língua como sendo simultaneamente

⁸⁵ O trecho correspondente na tradução é: “English is best taught monolingually; The ideal teacher of English is a native speaker; The earlier English is taught, the better the results; The more English is taught, the better the results; If other languages are used much, standards of English will drop”.

⁸⁶ O trecho correspondente na tradução é: “a political and cultural movement that seeks to challenge the received histories and ideologies of former colonial nations and to open a space for insurgent knowledges to emerge.”

produtiva e performativa, o autor defende o uso da língua inglesa “como um local de resistência e apropriação de normas e formas de discurso padronizado⁸⁷”.

Alinhando-se a Phillipson e Pennycook, Rajagopalan (2003) afirma que sempre houve uma dimensão fortemente colonialista no ensino de línguas estrangeiras/adicionais. Ao analisar as origens da Linguística, o autor afirma que esta é herdeira da antropologia do século XIX, a qual, por sua vez, possuía um viés marcadamente colonialista. Ele também argumenta que uma ideologia neocolonialista sempre pautou o empreendimento do ensino de línguas: a língua estrangeira/adicional e a figura do falante nativo sempre foram apresentadas como modelos de superioridade a serem aprendidos e seguidos em busca de uma “evolução” pessoal, profissional, acadêmica e cultural. Como resultado desse processo, muitos aprendizes acabam por experimentar um complexo de inferioridade, uma vez que “a língua estrangeira e a cultura que a sustenta sempre foram apresentadas como superiores às dos discentes” (Rajagopalan, 2003, p. 68). No entanto, o autor afirma que essa situação tem mudado devido aos efeitos da globalização, que tem permitido um contato maior entre diferentes povos e culturas e, como consequência, o surgimento de línguas mistas como o “portunhol” e o “spanglish”. Em um contexto no qual o multilinguismo é cada vez mais uma realidade, ele defende que o objetivo do ensino de línguas seja “formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir” (Rajagopalan, 2003, p. 70) e que, nesse processo, consigamos dominar a língua adicional sem permitir que ela nos domine.

De maneira semelhante, bell hooks (2013) ressalta a estreita relação histórica entre as línguas e a dominação, e apregoa que tomemos posse da língua como um lugar onde alcançamos nos transformar em sujeitos. Ao refletir sobre os africanos escravizados que foram levados aos Estados Unidos, a autora pondera que o som do inglês provavelmente os aterrorizava; no entanto, eles gradualmente perceberam que essa língua teria de ser tomada como um espaço de resistência para recuperar seu poder em um contexto de dominação. Dessa maneira, reinventaram a língua e a transformaram em uma “contralíngua”: “juntavam suas palavras de um modo tal que o colonizador teve de repensar o sentido da língua inglesa” (hooks, 2013, p. 227). Essa ruptura secular no inglês padrão se configura como um espaço de resistência, um “espaço para a produção cultural alternativa e epistemologias alternativas” (hooks, 2013, p. 228). A partir dessas reflexões, hooks se questiona: por que usamos apenas inglês padrão na sala de aula? A autora pontua que essa repressão linguística é política e que os sujeitos, de forma inconsciente, agem em cumplicidade com uma cultura de dominação.

⁸⁷ O trecho correspondente na tradução é: “as a site of resistance to and appropriation of norms and forms of standardized discourse”.

Ela propõe então uma revolução no imperialismo cultural que privilegia exclusivamente o inglês padrão: “tomamos a linguagem do opressor e voltamo-la contra si mesma. Fazemos das nossas palavras uma fala contra hegemônica, libertando-nos por meio da língua” (hooks, 2013, p. 233).

Para Kumaravadivelu (2016), em seu artigo “The decolonial option in English teaching: can the subaltern act?”, é necessário ir além da fala contra hegemônica. Sua produção foi escrita em referência ao texto “Can the subaltern speak?” (Spivak, 1988), no qual a autora afirma que os subalternos não têm real autonomia para falar devido à violência epistêmica colonial, que limita e restringe sua agência ao âmbito do discurso intelectual eurocêntrico e impossibilita suas reais subjetividades. A partir desse argumento, Kumaravadivelu (2016) analisa a situação de marginalização e subordinação a que são submetidos os falantes não-nativos de inglês (especialmente aqueles que são professores dessa língua), situação que permanece a despeito dos discursos contra hegemônicos que têm sido produzidos. O autor afirma que, graças aos efeitos prevalentes da colonialidade e ao complexo de inferioridade que ela instila nas mentes dos colonizados, profissionais não-nativos se cobram demasiadamente e se desvalorizam frente aos nativos que também ensinam a língua. Para ele, a única solução significativa seria a “opção decolonial”: colocar em prática estratégias contra hegemônicas que sejam orientadas para a ação. Ou seja, tal prática demanda mais que discurso; demanda ação dos próprios subalternos. Como exemplos de ações estratégicas, o autor cita as seguintes práticas: descontinuar estudos comparativos entre professores nativos e não-nativos, planejar estratégias instrucionais que atendam às necessidades do contexto de instrução, preparar materiais de ensino locais, reestruturar os programas de formação de professores para transformá-los em produtores de conhecimento e de materiais pedagógicos, dentre outros.

No contexto brasileiro, as duas últimas décadas têm presenciado um movimento crescente de produções que se apropriam dos estudos decoloniais para pensar e reformular a educação linguística em nosso país, que ainda é marcadamente colonialista. Tal movimento, mais que bem-vindo, é urgente e necessário, tendo em vista a onda ultraconservadora que vem se alastrando pelo mundo e que “parece fazer com que a herança colonial, religiosa e militar brasileira esteja mais viva do que nunca” (Pardo, 2019, p. 202). Em uma direção contrária, buscando diminuir as desigualdades e injustiças sociais que se perpetuam em nosso contexto, bem como fortalecer as produções locais do Sul para/com o Sul, diversas contribuições têm sido feitas no sentido de decolonizar e emancipar as praxiologias linguísticas brasileiras. Um exemplo é o artigo de Pessoa (2018), que advoga por uma educação linguística crítica que

problematize realidades sociais e agregue o pensamento decolonial às aulas de línguas. Para a autora, o objetivo principal dessa educação deve ser o de favorecer as pessoas em situação de subalternidade através do trabalho com a língua(gem), pois é na língua que se constroem/desconstroem/reconstroem as realidades sociais. Ela também advoga por uma formação docente crítica, que se paute a desafiar as colonialidades do poder, do ser, do saber e da linguagem.

Uma importante iniciativa local no sentido de demonstrar como as colonialidades são produzidas e difundidas a partir da língua é o livro *Racismo Linguístico*, de Gabriel Nascimento (2019). O autor da obra evidencia que a língua é vista como uma marca de dominação e é por ela que se dá a figura estruturante do racismo. O livro demonstra como o processo de colonização se deu no *interior* dos sistemas linguísticos. Outro ponto relevante do livro é a explicitação do histórico racista e elitista do ensino de línguas adicionais no Brasil, especialmente do inglês. Ao analisar as políticas linguísticas implementadas no país desde o período inicial da colonização até o século XX, o autor conclui que tais políticas eram parte de um projeto para reforçar a dominação colonial e impedir a democratização de acesso às línguas estrangeiras: “o ensino de línguas atua como um regulador de quem deve receber instrução formal no ensino de línguas no país” (Nascimento, 2019, p. 101). No caso do inglês, esse ensino se mantém como um poderoso instrumento de manutenção do privilégio branco e de adequação ao capitalismo e à globalização, com sua oferta ainda bastante restrita às elites e classes médias nacionais e cada vez mais limitada e precarizada para os negros e pobres. Nascimento contribui decisivamente para a problemática da educação linguística local ao racializar explicitamente as relações de ensino e aprendizagem de línguas em nosso contexto.

Além da explicitação da questão racial, destaca-se no contexto brasileiro, cada vez mais, uma forte consciência (e marcação) de nossa posição enquanto enunciadores e pesquisadores que falamos a partir do Sul Global. Ao resenhar o livro de dois pesquisadores do Norte Global que discorrem sobre as inovações e desafios da Linguística Aplicada do Sul, Jordão *et al.* (2020) apontam a aparente contradição da situação: pesquisadores do Norte falando sobre o Sul em nome dos pesquisadores do Sul. Apesar de eles próprios anteciparem essa questão na referida obra e explicarem que o conceito teórico de Sul Global não se restringe a uma posição geográfica, abarcando questões geopolíticas, metafóricas e epistemológicas de luta contra as desigualdades, os autores brasileiros não invalidam a preocupação dos pesquisadores do Sul quanto a essa incongruência. Apesar da justificativa, são os autores do Sul que continuam a enfrentar maiores dificuldades na academia, tendo

pouco acesso a publicações do Norte e pouco espaço e visibilidade para compartilhar seus próprios estudos.

Da mesma maneira, outros pesquisadores brasileiros evidenciam o quão desiguais e colonizantes ainda são as relações entre Norte e Sul, ensino e pesquisa, língua e educação, escola e universidade, cursos de formação e professores, dentre outros. Ao analisarem processos de internacionalização, Pereira, Costa e Silva (2021) revelam a dificuldade dos pesquisadores locais de entrar no círculo acadêmico de países desenvolvidos, os quais esperam que países como o Brasil se posicionem sempre como consumidores (e não produtores) de conhecimento. Dessa forma, os autores denunciam os perigos de uma suposta neutralidade nesses processos e propõem uma internacionalização crítica que problematize perspectivas despolitizadas, que acabam perpetuando padrões eurocêntricos de produção acadêmica e estabelecendo relações neocoloniais ou desigualdades de acesso aos recursos.

Em relação à questão da formação docente, Mastrella-de-Andrade (2020) critica a tradição de uma formação hierarquizante que se encerra na universidade e se isola das escolas, como se os únicos conhecimentos legítimos só pudessem ser construídos nos ambientes universitários. Para Bastos *et al.* (2021), formas coloniais de dominação persistem nas concepções de língua, pesquisa e em outras diversas concepções da vida social, e afirmam que cursos de Letras são coloniais e elitistas. Há uma fictícia superioridade das universidades, cujo caráter colonizador e salvacionista busca “catequizar e salvar a escola” (Rosa-da-Silva, 2021, p. 59), usando-a como mero ambiente de testagem e aplicação de seus conhecimentos. Apesar de tanto escolas quanto universidades se constituírem como espaços de reprodução e conservação das colonialidades, elas também podem se configurar como local de enfrentamento às desigualdades sistêmicas. Um primeiro passo é considerar que a escola também é um espaço legítimo de construção de conhecimentos, e que deve andar lado a lado das universidades nesse processo.

Em suma, considerando o contexto da educação linguística no Brasil, é necessário “aprender a desaprender” (Mignolo, 2008) para que se possa pensar em uma práxis verdadeiramente decolonial, que vá na contramão das colonialidades que ainda permeiam intensamente os espaços educacionais e sociais. É urgente que desaprendamos e desafieemos as atuais estruturas epistêmicas colonialistas, de forma a reinventar nossa sociedade e politizar as ações pedagógicas (Walsh; Oliveira; Candau, 2018). Para tanto, precisamos pensar em alternativas que possam transgredir uma ordem colonialista que nos tem sido imposta e naturalizada.

Um emblemático caso local de transgressão e politização de ações pedagógicas é a tese “Black matters matter: uma bússola apontando para a raça a bordo da nau 'formação de professores/as de inglês'”, de Joelma Silva Santos (2021). Dessa pesquisa, derivou-se o livro de atividades didáticas “Black matters matter”, voltado para professores de inglês que desejam ensinar a língua através de materiais antirracistas desenvolvidos por educadores brasileiros. Este é um exemplo recente de ação propositiva para efetivamente decolonizar a formação de professores (e a própria educação em si), em consonância com a proposta de Kumaravadivelu (2016) de capacitar docentes a criarem seus próprios conteúdos que reflitam os interesses locais.

Tem crescido no Brasil, especialmente na última década, a construção de um “conhecimento corporificado”: aquele que é “construído a partir de corpos atravessados por diferentes identidades culturais, sociais, linguísticas, de raça, de gênero, entre outras” (Pardo, 2019). Dessa maneira, somente a partir da criação e fomento de propostas *do Sul, com o Sul e para o Sul* – isto é, saberes locais, subalternos e idiossincráticos – é que lograremos desconstruir as amarras colonialistas que ainda limitam nossas potencialidades de ser, saber e viver.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Conforme exposto na introdução, o principal objetivo deste estudo é acessar indiretamente as crenças dos meus alunos através de um levantamento das CEALA comuns em nosso país, bem como analisá-las por uma perspectiva decolonial. Para tanto, resgato as perguntas de pesquisa deste trabalho: Quais são as CEALA (*crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas adicionais*) mais comuns entre os brasileiros? Até que ponto as CEALA comuns no Brasil refletem um pensamento colonial? O levantamento e análise de tais crenças servirão de base para um futuro trabalho de reflexão e discussão sobre CEALA com meus alunos. Nesta seção, explico as abordagens, metodologias, fontes e procedimentos aos quais recorri para responder às perguntas de pesquisa e atingir o objetivo supracitado.

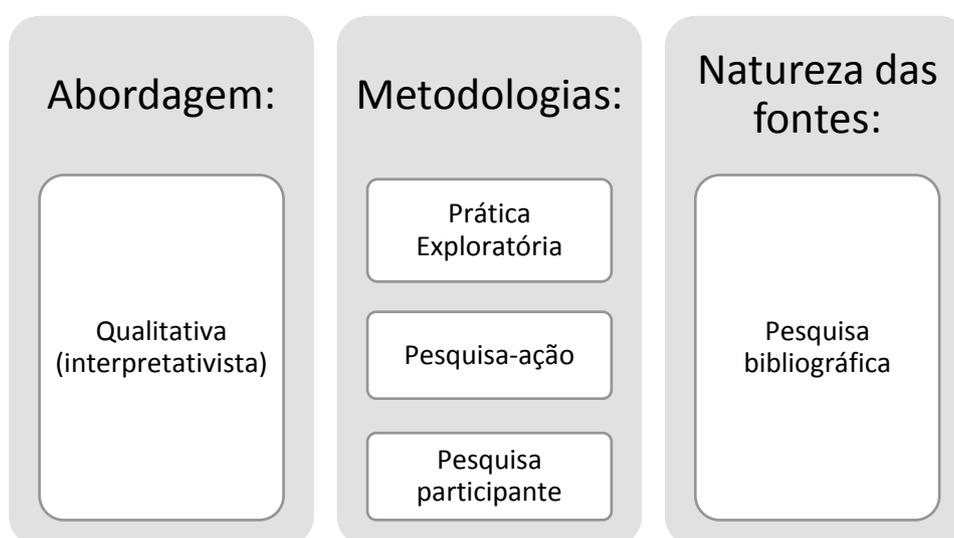
O presente trabalho faz parte da área de pesquisa denominada Linguística Aplicada Crítica (LAC). A adição do termo “crítica” faz-se necessária porque, por bastante tempo, essa área foi considerada como mera aplicação dos conceitos e teorias da disciplina-mãe Linguística. Atualmente, entende-se que a Linguística Aplicada (LA) vai muito além de aplicar conhecimentos na prática; essa área tornou-se um campo autônomo que se mantém em constante diálogo com outras disciplinas para conduzir “suas próprias reflexões teóricas” (Rajagopalan, 2003, p. 80) e para “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central” (Moita Lopes, 2006, p. 14). Décadas atrás, Pennycook (1990) já argumentava a favor de uma LA que fosse engajada pedagógica e politicamente, e que fosse responsiva ao contexto social, cultural e político. Alguns anos mais tarde, o autor define a LAC como “um modo de pensar e de fazer, uma ‘integração reflexiva contínua de pensamento, desejo e ação”⁸⁸ (Pennycook, 2001, p. 3, tradução própria). Mais recentemente, Pennycook e Makoni (2020) advogam por uma LAC decolonial, que proceda em um processo de decolonizar as línguas e seu ensino ao mesmo tempo em que desafia os paradigmas do Norte Global e cria alternativas para se pensar a linguagem. É nesta visão de LAC que esta pesquisa se insere.

É necessário sinalizar que o presente estudo é apenas uma parte do todo de minha pesquisa docente, pois esta extrapola os limites do doutorado: ela foi iniciada em minha prática cotidiana em sala de aula e será continuada mesmo após o fim do doutoramento, em um ciclo contínuo de ação-reflexão-ação. Assim sendo, insiro-me essencialmente no

⁸⁸ O trecho correspondente na tradução é: “a way of thinking and doing, a ‘continuous reflexive integration of thought, desire and action”.

paradigma da abordagem qualitativa e recorro a uma combinação de diferentes metodologias de pesquisa, pois entendo que, dada a natureza complexa dos estudos e investigações qualitativas (e, a priori, da atividade humana em si), uma única metodologia não é capaz de abranger satisfatoriamente a pluralidade de uma pesquisa. No escopo específico desta tese, tendo em vista a impossibilidade institucional de gerar dados formalmente junto a meus alunos⁸⁹, a principal fonte de dados passou a ser a pesquisa bibliográfica. A figura a seguir, baseada em Severino (2013), resume a metodologia deste trabalho:

Figura 1 - Multirreferencialidade metodológica



Fonte: adaptado de Cardoso, 2017.

Neste capítulo, apresento a abordagem que orientou minha pesquisa (abordagem qualitativa), bem como as metodologias que utilizei/utilizo em minha investigação: Prática Exploratória, Pesquisa-ação e Pesquisa Participante. Em seguida, explico como a pesquisa bibliográfica se tornou minha principal fonte de dados e em que lugar tive acesso aos estudos que elenquei e analisei. Posteriormente, apresento o escopo desta pesquisa e adianto os procedimentos de análise dos dados encontrados.

⁸⁹ Conforme explicado na introdução deste trabalho, o levantamento de dados junto aos alunos do colégio onde atuo como professora de inglês não pôde ser realizado durante o período do doutorado devido a restrições institucionais relacionadas à pandemia de COVID-19. No entanto, essa etapa será realizada futuramente, após o término do doutorado. A presente pesquisa servirá de base para o levantamento e análise desses dados a serem gerados.

2.1 Abordagem qualitativa

Segundo Yin (2016, p. 7), a abordagem qualitativa possui cinco características básicas:

1. Estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
2. Representar as opiniões e perspectivas das pessoas (participantes) de um estudo;
3. Abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
4. Contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano;
5. Esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte.

Em conformidade com essas características, intenciono investigar no ambiente de uma escola pública federal do Rio de Janeiro os significados (crenças) que professora e alunos trazem para a aula de língua inglesa, levando em consideração os aspectos contextuais (Barcelos, 2007; Dufva, 2003) de suas vivências e analisando-os por uma perspectiva decolonial (Rajagopalan, 2003; 2022; Phillipson, 1992; Quijano, 2005; Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2007; 2008; hooks, 2013; Kumaravadivelu, 2016; Pennycook; Makoni, 2020). Através dessa investigação, objetivo compreender melhor os processos sociais e educacionais que ocorrem em meu contexto de atuação. Para tanto, a presente pesquisa fornecerá as bases necessárias para que tal investigação aconteça (em minha própria sala de aula).

Primeiro, faço um levantamento de estudos e pesquisas que investigaram as CEALA dos participantes em diversos contextos no Brasil, de modo a inferir quais crenças ocorrem mais frequentemente no cenário brasileiro. Assim como Rocha (2010, p. 231), entendo que as crenças são “heteroglossica e polifonicamente constituídas na e pela linguagem”; ou seja, elas são influenciadas e constituídas pelos discursos que circulam na sociedade. Desse modo, conhecer tais crenças significa entender quais são as crenças que potencialmente influenciam e constituem as CEALA de meus alunos.

Segundo, examino essas crenças em um recorte temporal (1995-2020),⁹⁰ categorizando-as de acordo com os temas que elas manifestam. Inaugurando uma nova abordagem de investigação de crenças, analiso-as sob uma perspectiva decolonial de modo a entender em que medida as CEALA mais frequentes no Brasil ainda refletem um pensamento colonial e se houve mudanças nessas concepções ao longo dos anos.

⁹⁰ Mais adiante, na seção 2.5 (Escopo da pesquisa), explicarei a motivação desse recorte temporal.

O presente estudo é parte de minha investigação como professora-pesquisadora em meu ambiente de atuação profissional. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 10), “a pesquisa em sala de aula insere-se no campo da pesquisa social e pode ser construída [...] de acordo com um paradigma qualitativo, que provém da tradição epistemológica conhecida como interpretativismo”. Ainda segundo a autora, a tradição interpretativa “busca a interpretação dos significados culturais” e, de acordo com esse paradigma,

não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32).

Isso significa que o contexto da pesquisa tem papel crucial na interpretação dos fenômenos sociais, uma vez que não é possível fazer pesquisa em um vácuo social. Da mesma forma, aquele que pesquisa não pode se descolar de sua experiência sócio-histórica-cultural ao observar, analisar e descrever determinado fenômeno. Segundo Yin (2016, p. 10), “[...] os significados dos participantes, se estudados e relatados por um pesquisador, também inevitavelmente incluem um segundo conjunto de significados para os mesmos eventos – aqueles do pesquisador”. Isso quer dizer que o olhar do pesquisador para a sua investigação está inerentemente condicionado à bagagem que traz consigo.

Dessa maneira, considerando que investigo um fenômeno social (isto é, práticas sociais e crenças dos participantes relacionadas à aprendizagem da língua inglesa e os consequentes significados por eles criados e permutados no contexto da sala de aula), e que em minha pesquisa busco compreender tal fenômeno de forma contextual e decolonial (ou seja, levando em consideração fatores históricos, culturais, sociais e econômicos em um contexto historicamente colonizado), inscrevo-me no paradigma da pesquisa qualitativa interpretativista. Ainda, considerando que os papéis de professora e pesquisadora se confundem e se alternam quando me volto para a minha própria prática com um propósito investigativo e transformador, alinho-me ao conceito de professor-pesquisador de Bortoni-Ricardo. Segundo ela,

o docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32-33).

Almejo, dessa maneira, associar minha prática pedagógica ao fazer científico com o objetivo de alcançar um melhor entendimento dos processos histórico-sociais que se colocam na sala de aula de inglês, bem como atingir uma maior convergência de expectativas e crenças docentes-discentes e mais qualidade de vida em meu contexto de atuação. Para tanto, utilizo conceitos e procedimentos da Prática Exploratória, da Pesquisa-ação e da Pesquisa Participante (*Pesquisa-ação participante*), três metodologias de pesquisa que abordarei a seguir. Em seguida, apresento o detalhamento da pesquisa bibliográfica realizada para viabilizar o levantamento das CEALA comuns no contexto brasileiro, explicitando a natureza das fontes e técnicas utilizadas em minha investigação.

2.2 Prática exploratória

O conceito de qualidade de vida (abordado nas seções anteriores) vem da Prática Exploratória (doravante PE), que é uma das metodologias de pesquisa qualitativa que orientam essa investigação⁹¹. A PE teve seu início nos anos 1990 como uma alternativa à pesquisa em sala de aula acadêmica e à pesquisa-ação (Allwright, 2005). Os métodos vigentes na época sugeriam que o foco da pesquisa do participante deveria ser na eficiência e melhoria do ensino por meio da resolução de problemas. Apesar de ter se inscrito nessa ótica em seu princípio, a PE foi gradualmente mudando de foco e objetivos. Suas principais finalidades passaram a ser a priorização da qualidade de vida na sala de aula e o desenvolvimento de entendimentos sobre esta (em oposição à formulação de soluções de problemas).

Devido ao fato de não ser um método e possuir uma natureza antitecnicista e não-prescritiva, a PE não permite uma fácil definição, mas os seus principais teóricos nos fornecem algumas direções. Baseando-se em Allwright (2005), Silveira (2012, p. 23) considera que a PE seja uma “abordagem de pesquisa gerada na interação entre os praticantes, buscando o entendimento de suas práticas ao invés de soluções”. Miller, por sua vez, (2013, p. 111) afirma que a PE “promove a integração das pessoas [...] e de suas atividades na busca de entendimentos aprofundados de suas questões da vida em sala de aula, na escola ou em outros contextos”. Sendo a PE um “trabalho para entender” (Allwright, 2003), um de seus principais

⁹¹ Yin (2016, p. 14) explica que há um “grande número de metodologias formalmente organizadas dentro da pesquisa qualitativa” (por exemplo: pesquisa-ação, estudo de caso, etnografia, etnometodologia etc.) e que essas variações podem se sobrepor – quer dizer, é possível conduzir uma pesquisa recorrendo a combinações de aspectos metodológicos oriundos de diferentes abordagens de pesquisa.

construtos são os chamados *puzzles* (ou “questões instigantes”). Segundo Miller *et al.* (2008), os *puzzles* orientam a “busca de entendimentos mais profundos (ação para entender) ao invés da resolução precipitada de problemas (a ação para a mudança)” e também

podem emergir de qualquer participante ao olhar/ouvir com mais atenção as diversas dimensões de sua vida de ser cognoscente, emocional e social em sala de aula e no mundo a fim de trabalhar para entender profundamente o[s] “porquê[s]” de determinada questão (Bezerra; Andrade, 2021, p. 48).

Entendo que o ponto de partida deste estudo se configura como um *puzzle*: a pergunta que tem me instigado desde minha pesquisa de mestrado é “Por que meus alunos pensam da maneira que pensam a respeito do ensino e aprendizagem de línguas adicionais/inglês?”. A influência das crenças discentes e docentes nas aulas de língua inglesa em meu contexto profissional é uma questão complexa, sem resposta simples ou única, e despertou meu interesse para investigá-la e compreendê-la mais a fundo. A definição de Allwright e Hanks descreve integralmente minha motivação para pesquisar esse fenômeno:

Para a Prática Exploratória, o termo *puzzle* representa a nossa preocupação em desenvolver entendimentos em relação a questões de interesse imediato, sejam elas “problemáticas” ou não, conectadas à uma teoria ou não. O que importa é que alguém esteja interessado o suficiente em algo para ficar seriamente intrigado com isso e disposto a trabalhar para tentar entendê-lo (Allwright; Hanks, 2009, p. 176, tradução própria).⁹²

Nesse sentido, a questão instigante (*puzzle*) emerge não porque não se possui nenhum entendimento sobre a situação, mas sim porque os entendimentos atuais não são totalmente satisfatórios (Allwright, 2003). Ao colocar o foco no entendimento (o “trabalhar para entender”), a PE nos liberta de uma visão tradicional de pesquisa que determina que se deve trabalhar para solucionar um problema, para obrigatoriamente promover uma mudança. Quando se trabalha para efetivamente compreender um fenômeno em sua globalidade, em sua dimensão de vida, essa compreensão integral permite que o pesquisador decida “se a mudança é necessária, desejável ou possível”⁹³ (Allwright, 2003, p. 128, tradução própria). Alinho-me a Allwright (2003, p. 129, tradução própria) em duas de suas considerações: em primeiro lugar, almejar a qualidade de vida “pode levar nossa busca pelo entendimento bem mais além da sala de aula” (nesta pesquisa, a investigação das crenças discentes e docentes exige a

⁹² O trecho correspondente na tradução é: “For EP, the term ‘puzzle’ represents our concern for developing understandings in relation to issues of immediate interest, whether or not they are ‘problematic’ and whether or not we connect them to theory. What matters is that someone is interested enough in something to be seriously puzzled about it and so willing to work to try to understand it”.

⁹³ O trecho correspondente na tradução é: “if practical change is necessary, desirable, and/or possible”.

compreensão de sua influência não apenas no ambiente escolar, mas em variados contextos – motivo pelo qual investigo as CEALA mais comuns no Brasil). Em segundo lugar, a PE, “ao ajudar os praticantes a resistir à mudança imediata e impensada, age como uma força para uma mudança fundamentalmente duradoura e profunda”⁹⁴(Allwright, 2003, p. 129).

Alinhando-me a essa visão, o foco principal da presente investigação é a análise e compreensão das CEALA que circulam no contexto nacional, avaliando até que ponto elas refletem um pensamento colonial. Tais entendimentos possibilitarão um embasamento para um futuro trabalho com as CEALA docentes e discentes em meu contexto de atuação profissional. Apenas um olhar aprofundado sobre esses processos me permitirá determinar se (e quais) ações e mudanças serão pertinentes e desejáveis nesse cenário.

2.3 Pesquisa-ação participante

A outra abordagem metodológica orientadora de minha pesquisa será a pesquisa-ação participante (combinação de pesquisa-ação e pesquisa participante). Thiollent (2011, p. 20) define a pesquisa-ação (PA) como “[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo [...]”. Segundo o autor, as principais características desse método de pesquisa são:

- a) Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) Desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) O objeto da investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) O objetivo da PA consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados (Thiollent, 2011 p. 22-23).

É válido destacar o paralelismo entre a pesquisa-ação e a prática exploratória: ambas as metodologias priorizam o entendimento da situação e a geração de novos conhecimentos

⁹⁴ Os trechos correspondentes na tradução são: “may take our search for understanding well beyond the classroom” e “by helping practitioners resist immediate and thoughtless change, act as a force for fundamentally long-lasting and profound change”.

no lugar de uma ação ou mudança impensada. Ainda, em uma pesquisa-ação, pode-se afirmar que “estão entrelaçados objetivos de ação e objetivos de conhecimento que remetem a quadros de referência teóricos, com base nos quais estão estruturados os conceitos, as linhas de interpretação e as informações colhidas durante a investigação” (Thiollent, 2011, p. 7).

Desse modo, um dos objetivos deste estudo é viabilizar uma investigação (com a colaboração e cooperação dos alunos e outros participantes indiretamente envolvidos na pesquisa) sobre a influência das crenças discentes e docentes no âmbito das aulas de inglês em meu contexto escolar, tendo como principais referências teóricas os estudos de crenças que vêm sendo desenvolvidos na área da Linguística Aplicada (Barcelos, 2001, 2004, 2007, 2010; Dufva, 2003; Silva, 2007, 2010a, 2011; Vieira-Abrahão, 2010, dentre outros) combinados a estudos decoloniais (Rajagopalan, 2003; 2022; Phillipson, 1992; Quijano, 2005; Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2007; 2008; hooks, 2013; Kumaravadivelu, 2016; Pennycook; Makoni, 2020, dentre outros). Conforme mencionado anteriormente, tendo em vista que não foi possível implementar essa investigação no período do doutorado, a presente pesquisa se constitui como a primeira etapa de minha pesquisa-ação: fazer o levantamento das CEALA comuns no Brasil e analisá-las sob uma perspectiva decolonial, de modo a construir as bases para implementar futuramente uma investigação bem informada e contextualizada. Ainda de acordo com Thiollent (2011, p. 22), “a pesquisa-ação consiste em organizar a investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada”. Como mencionado anteriormente, é importante ressaltar que esta pesquisa-ação extrapola os limites e limitações do presente estudo, pois a investigação seguirá mesmo após o término desta pesquisa. Aqui, dedico-me à concepção, preparação e embasamento dessa “ação planejada”.

Em relação à pesquisa participante, Brandão e Streck (2006, p. 12) afirmam que

A pesquisa participante deve ser compreendida como um repertório múltiplo e diferenciado de **experiências de criação coletiva de conhecimentos** destinados a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que geram saberes e na sequência das **ações que aspiram gerar transformações a partir também desses conhecimentos** (Brandão e Streck, 2006, p.12, grifos próprios).

Opto por acrescentar o termo “participante” à pesquisa-ação por entender que nem toda pesquisa-ação é necessariamente participante⁹⁵. Sobre essa questão, Demo (2008) esclarece:

⁹⁵ Não há consenso sobre a distinção entre pesquisa participante e pesquisa-ação. Thiollent (2011) considera que toda a pesquisa-ação é pesquisa participante porque “a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária” (p. 21), e que o contrário não seria verdadeiro; i. e., nem toda pesquisa participante é uma pesquisa-ação pois, em alguns casos, a pesquisa participante envolve apenas a observação do pesquisador, sem almejar objetivos de ação.

[A pesquisa participante] é mais comum do que se imagina. Torna-se, porém, mais complexa e complicada, quando se exige dela a dimensão completa, ou seja, **que produza ao mesmo tempo conhecimento e participação**. São dois desafios muito exigentes e que colocam, muitas vezes, disjuntivas severas. Por exemplo, nem sempre o pesquisador da universidade está disposto a assumir o projeto comunitário até o fim, incluindo-se aí a ideologia política. **Pesquisa-ação** pode significar, neste contexto, posição mais cômoda: produz-se conhecimento em favor da comunidade, mas não se assume o destino da comunidade. Evitam-se, com isso, riscos óbvios, embora também se perca muito da verve da práxis (Demo, 2008, p. 9, grifos próprios).

Em meu contexto, afirmar que conduzirei uma pesquisa-ação participante enquanto professora-pesquisadora significa que me posiciono em total implicação na pesquisa (tanto como pesquisadora quanto como participante), comprometendo-me com uma transformação social duradoura que priorize os interesses e necessidades do alunado, especialmente daqueles mais vulneráveis socioeconomicamente. Busco atuar e refletir sobre minha própria prática num ciclo contínuo de ação-reflexão-ação (antes, durante e após a pesquisa), em colaboração constante com os participantes do processo (orientadora, alunos, outros atores educacionais etc.), considerando que “pesquisadores e pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes” (Brandão, 1981, p. 11). Dessa forma, todos os participantes podem atuar como produtores de conhecimento e agentes de mudança. Cerro fileiras com Brandão e Streck (2006, p. 13) quando eles dizem que a pesquisa participante “é também uma pedagogia que entrelaça atores-autores e que é um aprendizado no qual, mesmo quando haja diferenças essenciais de saberes, todos aprendem uns com os outros e uns através dos outros”. Kemmis e Wilkinson (2011) afirmam que a pesquisa-ação participante é um processo social, participativo, prático, colaborativo, emancipatório, crítico e reflexivo. Assim sendo, almejo não apenas ensinar e compartilhar os saberes adquiridos durante minha investigação, mas também aprender com meus alunos e colegas de trabalho/estudo, repensar cotidianamente a minha prática docente e construir coletivamente novos conhecimentos a respeito da educação linguística em contexto brasileiro.

2.4 Pesquisa bibliográfica

Diante da impossibilidade temporária de uma investigação *in loco*, a presente pesquisa tem como fonte principal de levantamento de dados diversos estudos e publicações que se propuseram a investigar e inferir as CEALA de seus participantes de forma contextual. Sendo

assim, esta pesquisa, apesar de parte uma pesquisa-ação participante global, é majoritariamente bibliográfica. De acordo com Severino,

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2013, p. 106).

Dessa forma, recorro a dissertações, teses, artigos, relatórios e outros documentos que tenham feito algum tipo de levantamento das crenças dos sujeitos participantes da pesquisa. A partir desses trabalhos, busco fazer uma *revisão sistemática de literatura*, que, segundo Galvão e Ricarte

É uma modalidade de pesquisa que segue protocolos específicos, e que busca entender e dar alguma logicidade a um grande corpus documental, especialmente, verificando o que funciona e o que não funciona num dado contexto. Está focada no seu caráter de reprodutibilidade por outros pesquisadores, **apresentando de forma explícita as bases de dados bibliográficos que foram consultadas, as estratégias de busca empregadas em cada base, o processo de seleção dos artigos científicos, os critérios de inclusão e exclusão dos artigos e o processo de análise de cada artigo** (Galvão e Ricarte, 2019, p. 58-59, grifos próprios).

A principal base de dados deste trabalho foi o site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁹⁶ (BDTD), desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Segundo os autores, a BDTD “integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação [destas] em meio eletrônico”⁹⁷. A escolha por esse site de buscas se deve ao fato de que ele concentra grande parte da produção científica do país, possibilitando o acesso a estudos de diferentes regiões e instituições do Brasil e assegurando maior diversidade de dados.

⁹⁶ <http://bdttd.ibict.br/vufind/>

⁹⁷ Disponível em: <http://bdttd.ibict.br/vufind/> Acesso em: 06/10/2022.

2.5 Escopo da pesquisa

Uma vez que o escopo da presente pesquisa se restringe a contextos educacionais brasileiros, o site da Biblioteca Digital configurou-se como um recurso essencial para fazer um levantamento dos estudos nacionais que buscaram investigar contextualmente as crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas adicionais (CEALA) de seus participantes. Para tanto, foi utilizada a ferramenta “busca avançada” e buscou-se pelos termos “crenças aprendizagem inglês” no campo “Resumo Português”. A escolha pela palavra “inglês” (e não “línguas” ou “línguas estrangeiras/adicionais”) nos termos de busca se deve a dois motivos: primeiro, porque minha investigação incide sobre o ensino e a aprendizagem desse idioma em meu contexto de atuação; segundo, para delimitar os resultados de modo a manter o foco nas CEALA de língua inglesa, uma vez que ela possui características específicas que a distinguem das demais línguas adicionais⁹⁸.

Além desse critério de seleção dos estudos pesquisados, outro parâmetro foi utilizado: uma vez que busco um certo grau de generalização – isto é, intenciono avaliar quais CEALA ocorrem mais frequentemente em âmbito nacional – selecionei estudos que tivessem no mínimo dois participantes. Estudos muito particulares (por exemplo, estudos de caso) ou trabalhos com apenas um participante não foram selecionados. De modo geral, a preferência foi por estudos com grupos maiores (dez ou mais pessoas).

Outras fontes além da BDTD foram: livros temáticos sobre crenças, periódicos, artigos, relatórios etc. Muitas vezes, as próprias pesquisas encontradas na BDTD forneciam indicações de outros estudos que investigaram as CEALA dos participantes. No total, foram examinados 80 trabalhos.

O recorte temporal engloba pesquisas desde 1995 (ano em que foi publicada a primeira dissertação sobre CEALA no Brasil) até o ano de 2020 (ano de publicação de um relatório com uma pesquisa de grande porte em âmbito nacional). Conforme explicitado na introdução, não foi possível incluir mais estudos (principalmente estudos dos anos 2018-2022) devido à minha gestação na reta final do doutorado.

⁹⁸ Atualmente, o inglês é a única língua do mundo com *status* de língua global e que possui mais falantes não-nativos do que falantes nativos (cf. FIGUEIREDO, 2011).

2.6 Participantes e contexto da pesquisa

Sendo esta uma pesquisa-ação participante, cabe aqui descrever mais uma vez quem sou eu e onde atuo, pois me coloco tanto como pesquisadora quanto como participante deste estudo. Sou uma professora de inglês do Ensino Básico e trabalho em uma escola pública federal na cidade do Rio de Janeiro desde 2012. Foi nesta instituição que iniciei minha investigação de mestrado e a ela dei prosseguimento no doutorado. Uma possível rejeição à língua inglesa por parte dos alunos do ensino médio foi o ponto de partida do meu primeiro estudo, e os resultados me levaram a investigar as crenças dos discentes na presente pesquisa. Conforme exposto na introdução, não foi possível fazer essa investigação diretamente com os alunos no período de doutoramento por restrições institucionais, mas os resultados deste estudo serão compartilhados e discutidos com esses discentes em minha prática cotidiana em sala de aula. Por entender que minha pesquisa se inicia no mestrado, ultrapassa os limites do doutorado e que minha principal motivação para estes dois estudos foram meus alunos, penso que os discentes também participam desta investigação. Descreverei o perfil dos alunos do colégio onde atuo a seguir, junto com a descrição do contexto da pesquisa. Em relação à instituição pesquisada, ela se localiza no município do Rio de Janeiro, que é uma cidade com alta concentração de renda, boa variedade de transporte público e atividades culturais diversificadas. Além da cidade, é necessário delinear o perfil desse colégio, que é equiparado a um instituto federal e conta com diversos campi nas cidades do Rio de Janeiro, Niterói e Duque de Caxias. Primeiramente, o campus onde atuo encontra-se numa área urbana central, o que sugere que seus discentes têm mais acesso a transporte, tecnologias, bibliotecas públicas, museus etc. Uma pesquisa dessa instituição divulgada em 2022 mostra que a maioria dos alunos possui renda familiar acima de 3,5 salários-mínimos⁹⁹. Em segundo lugar, seus professores têm alto nível de qualificação e adequação de formação¹⁰⁰. A escola costuma ter ótimas colocações em exames nacionais e até mesmo internacionais. Destacamos essas características para esclarecer que a instituição pesquisada não corresponde ao perfil da maioria das escolas públicas do Brasil.

⁹⁹ Dados disponíveis em:

<https://public.tableau.com/app/profile/se.o.de.planejamento.e.pesquisa.institucional/viz/CPIIemNmeros2022/Painell>

¹⁰⁰ Dados disponíveis no site do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira): <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/adequacao-da-formacao-docente>

Além do meu contexto imediato de atuação e investigação e seus participantes, é necessário também delinear o perfil dos informantes dos estudos que analisei, pois estes também participaram, ainda que indiretamente, da minha pesquisa. Busquei diversificar o máximo possível os sujeitos e contextos dos estudos investigados. Dentre os participantes, há estudantes de Letras (de universidades públicas e privadas), professores de inglês (e português) que atuam em escolas públicas e/ou particulares e cursos privados de idiomas, alunos de escolas públicas e particulares (de ensino fundamental, médio e EJA), alunos de diversos cursos de inglês, coordenadores, diretores e pais de alunos de escolas públicas e particulares e adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em privação de liberdade. Nos relatórios investigados, dentre os informantes, há profissionais de Recursos Humanos, especialistas, agências do governo, brasileiros das classes médias entre 18 e 55 anos, gestores públicos, coordenadores pedagógicos e professores de escolas estaduais e municipais, 2.002 pessoas da população brasileira (idades entre 16 e 35 anos), 116 empregadores brasileiros e membros do governo e de diversas instituições educacionais e profissionais, professores, alunos da Educação Básica do Brasil e seus responsáveis. Em relação aos contextos, há estudos de todas as regiões do Brasil, incluindo as regiões sudeste (São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro), sul (Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina), norte (Pará, Tocantins), nordeste (Bahia, Rio Grande do Norte, Pernambuco) e centro-oeste (Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul). O detalhamento dos participantes e contextos investigados pode ser acessado nos apêndices desta pesquisa (apêndices B e C, na quarta e terceira coluna das tabelas, respectivamente).

2.7 Procedimentos de análise

Os estudos encontrados foram organizados cronologicamente em uma tabela segundo os seguintes tópicos: Estudo (título da pesquisa), Autor/Ano (nome do autor e ano da publicação), Tipo (tese, dissertação, artigo etc.), Participantes (alunos de escola pública, estudantes de Letras, professores em serviço etc.) e CEALA encontradas no estudo (crenças dos participantes inferidas pelos autores do estudo ou por mim). Buscou-se encontrar a maior diversidade possível dentre todos esses critérios, de modo a representar todos os sujeitos e contextos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa em âmbito nacional. Destaco que uma tabela independente foi criada para elencar os relatórios de grande

porte desenvolvidos por instituições envolvidas com o ensino de língua inglesa no país e que contaram com a participação de centenas ou milhares de participantes.

O modo de busca pelas crenças inferidas nos estudos encontrados variou de acordo com o conteúdo e organização destes. Em documentos digitais, foi utilizada a ferramenta de localização e foram analisadas as ocorrências do termo “crença” ao longo do arquivo. Em alguns deles, as crenças dos participantes eram explicitamente apresentadas e organizadas em tabelas ou listas.

Nesses casos, aproveitei tal apresentação para elencar as CEALA em minha tabela. Em casos de listas ou tabelas muito extensas, fiz uma seleção das crenças mais abrangentes e aplicáveis em diversos contextos (crenças muito específicas, como por exemplo, crenças de estudantes de Letras sobre conteúdos que deveriam fazer parte da matéria de Didática nas Licenciaturas, foram deixadas de fora). Em outros estudos, não havia uma apresentação explícita das crenças dos sujeitos. Nesses casos, fiz uma leitura aprofundada dos trabalhos para inferir as CEALA dos participantes; no caso de teses e dissertações, focalizei especialmente as sessões de análise/discussão dos dados e conclusão/considerações finais.

Após a organização dos dados nas tabelas, segui para a análise das crenças explicitadas nos estudos e sua consequente classificação em temas. Identifiquei 5 temas abrangentes que englobam a variedade das CEALA nos trabalhos:

1. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas (*o que é e como se aprende uma língua adicional?*)
2. Crenças sobre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (*quem é o responsável pela aprendizagem de uma língua adicional?*)
3. Contextos e condições ideais para a aprendizagem de língua inglesa (*onde se aprende inglês efetivamente?*)
4. Motivações para a aprendizagem da língua inglesa (*por que aprender inglês?*)
5. Visões sobre cultura, pessoas (“nativos”) e países anglófonos (*quem/quais são as referências no processo de aprendizagem do inglês?*)

Na próxima sessão, desenvolverei a análise e discussão dos dados de acordo com os temas supracitados. Para tanto, aplicarei as categorias teórico-analíticas dos estudos de crenças no escopo da Linguística Aplicada e dos estudos decoloniais em um âmbito multirreferencial – i.e., recorrendo a estudos de diferentes áreas de conhecimento.

Considerando que poucos estudos brasileiros escrutinizam de fato as CEALA dos participantes e se limitam a descrevê-las, analisarei tais crenças por uma perspectiva interseccional: examinarei o construto crenças por um viés decolonial, buscando demonstrar como as colonialidades se mantêm presentes nos mais diversos contextos e perpassam até mesmo as vivências na sala de aula de línguas adicionais.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO

A minha preocupação maior é entender o que o nativo vai responder, entendeu? Essa é a minha preocupação, entender o que ele vai responder (Rosicléia).

Quando eu estou perto de um nativo eu não falo, procuro aprender, sugar o máximo dele pra aprender e não dizer que eu sei alguma coisa (Ana).

Nativo sempre vai ter muito mais articulação, mais fluência lógico, que uma pessoa que aprende inglês como segunda língua. (Carina).

(Souza, 2012, p. 68; 74).

Este capítulo é dedicado à apresentação, análise e discussão dos dados levantados por meio dos instrumentos aplicados e descritos no Capítulo 3. Aqui, apresento a organização, classificação e avaliação dos estudos selecionados, bem como das crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas adicionais (CEALA) neles encontradas ou inferidas.

Primeiramente, após a análise desses estudos, à medida que as CEALA apareciam nos textos pesquisados, dividi os temas apresentados na Metodologia em afirmações (crenças inferidas), que se encontram no Apêndice A. Para uma melhor sistematização dos trabalhos analisados, criei uma tabela dividida em 4 colunas (tab. 1) – a primeira mostra os principais temas das CEALA presentes nos estudos pesquisados (conforme apresentado no capítulo anterior); a segunda explicita cada uma delas de acordo com o tema.

Na terceira coluna, elenco os estudos que apresentam as referidas crenças através de suas numerações correspondentes¹⁰¹, baseando-me nos apêndices B e C. Vale mencionar que essas duas tabelas apresentam os estudos analisados de forma categorizada: título do trabalho, autor e ano de publicação, tipo de estudo (tese, artigo, dissertação etc.), participantes (quantos, quem e de onde são os sujeitos da pesquisa) e CEALA encontradas em cada trabalho. O apêndice C foi criado separadamente para organizar apenas os relatórios com um grande número de participantes. Por fim, na quarta coluna, contabilizo o total de estudos que apresentam as CEALA explicitadas na segunda coluna.

Apresento a tabela analítica a seguir:

¹⁰¹ Para indicar os relatórios, utilizo a letra R antes do número do estudo na tabela.

Tabela 1 - Compilação das CEALA dos estudos brasileiros pesquisados (1995 a 2020)

TEMAS PRINCIPAIS:	CRENÇAS (CEALA) INFERIDAS:	ESTUDOS EM QUE SE ENCONTRA MESSA CEALA:	TOTAL DE ESTUDOS COM ESSA CEALA:
1. Crenças sobre língua, ensino e aprendizagem	O inglês é fácil de aprender/mais fácil que o português .	14, 27, 61, 67, 69	5
	O inglês é difícil de aprender/mais difícil do que (outra língua).	20, 34, 43, 52	4
	Aprender uma língua adicional é aprender/memorizar a gramática e o vocabulário dessa língua (importância da aprendizagem da estrutura da língua)	1, 3, 10, 17, 20, 21, 23, 27, 28, 29, 37, 39, 43, 45, 53, 60, 62, 65, 73	19
	Aprender/saber uma língua adicional é aprender/saber falar e se comunicar nessa língua (desejo de desenvolver habilidades orais /atribuição de maior importância a essas habilidades).	10, 11, 18, 25, 27, 28, 38, 40, 47, 49, 52, 57, 58, 61, 68, 69, 70, 76	18
	É possível aprender uma língua em pouco tempo e/ou com pouco esforço .	14, R1	2
	Para aprender uma língua adicional/inglês, é necessário esforço, força de vontade e dedicação .	1, 20	2
	A melhor forma de aprender uma língua é praticar a oralidade e a conversação/interação .	14, 16, 23, 63, 66, 68, R1, R4	8
	Habilidades orais são as mais difíceis/importantes de aprender; crença na inabilidade de falar inglês.	11, 20, 33, 49, 58, 61, 68, 70, 72, 73, R1, R3, R4	13
	Leitura/Escrita é a habilidade mais fácil/menos importante para os alunos.	20, 33, 47, 49, R1, R3	6
	Erros devem ser evitados e/ou corrigidos .	8, 9, 20, 28, 29, 40, 42, 73	8
	É possível aprender com os próprios erros .	9	1
	A prática de exercícios e atividades (principalmente escritas) é necessária para a aprendizagem da língua.	1, 9, 27, 61	4
	Exercícios de repetição de palavras e frases são necessários/importantes.	52, 61, 73	3
	Exercícios de tradução são necessários/importantes/desejáveis.	54, 59, 61	3
	Exercícios de gramática e/ou tradução são chatos/desnecessários/desmotivantes.	16, 23, 68, 69	4
	Uma boa aula é dinâmica/divertida /interativa/estimulante/desafiadora/diversificada; tem aplicação prática.	10, 25, 61, 70, R1	5
	Não se deve usar o português/língua materna na aula de inglês/língua adicional; o português deve ser o último recurso a ser utilizado na aula de inglês.	14, 15, 37, 56, 71, R1	6
	Trabalhos colaborativos (em duplas ou grupos) facilitam a aprendizagem.	23, 61, 76	3
Recursos didáticos e tecnológicos são necessários/importantes/facilitadores na	34, 40, 62, 65, 76, R2,	7	

	aprendizagem do inglês.	R4	
	É importante/necessário ter contato frequente com o idioma (além da sala de aula).	37, 66	2
	É necessário/importante/desejável ensinar e aprender todas as habilidades (orais e escritas) nas aulas de inglês.	3, 41, 59	3
	É necessário/importante/desejável ensinar a língua inglesa de forma crítica .	65	1
	É necessário/importante/desejável aprender gírias e expressões informais .	53	1
	É necessário/importante/desejável o trabalho com atividades motivadoras, tais como músicas, filmes, jogos, desafios e brincadeiras .	23, 30, 38, 51, 54, 65, 67, 73	8
	O ensino é a transmissão de conhecimentos e/ou conteúdos linguísticos apenas.	5, 29, 51, 58	4
	O inglês enquanto disciplina escolar é desvalorizado por políticas públicas/alunos/outros profissionais da educação.	62, R2	2
	A motivação é o fator mais importante para a aprendizagem.	11	1
	Há um método ideal para a aprendizagem de línguas adicionais (crença no “ super método ”).	27	1
	Crença na aptidão inata para aprender línguas adicionais.	33	1
	Concepção de língua como instrumento social de comunicação e representação da cultura e da identidade de um povo.	59	1
	Aprende-se uma língua adicional da mesma forma que se aprende a língua materna; aprendizagem “natural” .	R4	1
	O aluno é o principal responsável pela aprendizagem da língua.	13, 14, 54, 61, 70, 73	6
	O professor é o principal responsável pela aprendizagem da língua.	1, 3, 5, 14, 20, 27, 37, 39, 55, 58, 61, 64, 72	13
	Professores e alunos são igualmente responsáveis pela aprendizagem da língua.	63	1
	É necessário aprender primeiro a forma padrão da língua materna para depois aprender uma língua adicional (“Os alunos mal sabem o português, que dirá o inglês”; teoria da “ deficiência linguística ”).	12, 24, 32, 44	4
	O bom professor é dinâmico/paciente/compreensivo/dedicado/legal/atencioso/mantém a disciplina etc.	25, 34, 50, 58	4
	O bom professor deve ter um domínio pleno do idioma (gramática/vocabulário/fluência/pronúncia “nativa”).	5, 14, 16, 25, 38, 55, 57, 58, 59, 64, 65, 70, 74	13
	O bom professor deve sempre buscar por aperfeiçoamento linguístico e/ou pedagógico .	57, 70	2
	O professor é um mediador/facilitador/coconstrutor do processo de ensino e aprendizagem.	13, 40, 75	3
	Professores de cursos/escolas particulares são bem preparados/fluentes/proficientes.	48	1
	O bom aluno é dedicado/interessado/disciplinado.	34	1
	Os alunos são desinteressados/desmotivados/indisciplinados/fracos/desrespeitosos etc.	3, 7, 12, 41, 48, 52, 54,	9
2. Crenças sobre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem			

		58, 64	
	Os alunos de escola pública não possuem capital cultural supostamente necessário para a aprendizagem do inglês/são pouco qualificados para aprender estruturas mais complexas .	11, 19, 24, 48	4
	As classes populares também desejam aprender inglês.	49	1
	O professor de escola pública não precisa dominar o idioma que leciona.	58	1
	Crianças aprendem de forma natural e com mais facilidade .	36	1
	O período ideal para a aprendizagem de uma língua adicional/inglês é na infância .	4, 11, 14, 33, 36, 42, 44, 46, 61, 63, 75, R2, R4	13
	Não se aprende (ou pouco se aprende/aprende-se mal) inglês na escola regular (especialmente na pública).	3, 7, 11, 12, 14, 15, 16, 20, 23, 24, 35, 38, 39, 41, 44, 46, 48, 49, 50, 52, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 68, 70, 72, 75, 76, R1, R3	34
	É possível aprender inglês na escola regular (pública/particular).	11, 18	2
	Na escola só se aprende gramática e/ou verbo to be (<i>foco excessivo em gramática</i>).	38, 49, 58, 59, 72, 76	6
	A falta de uma infraestrutura ideal nas escolas (<i>especialmente públicas</i>) dificulta/inviabiliza o aprendizado/ensino do inglês em sua integralidade.	11, 41, 46, 48, 50, 54, 57, 58, 62, 70, R1, R2	12
3. Contextos e condições ideais para a aprendizagem de língua inglesa	O contexto ideal para aprender/ensinar inglês é no curso/escola particular/instituto de idiomas .	1, 12, 15, 16, 30, 34, 44, 48, 49, 52, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 67, 68, 70, 72, 74, 75, R1, R3	24
	O contexto ideal para aprender inglês é viajar/morar em um país anglófono .	1, 4, 6, 14, 16, 44, 53, 57, 61, 63, 72, R1, R3	13
	A formação inicial de professores de inglês (cursos de graduação/licenciatura) é insuficiente , tanto no desenvolvimento da língua quanto no preparo pedagógico/metodológico para atuar em sala de aula.	16, 33, 55, 59, 62, 64, 65, 74	8
	É possível aprender uma língua adicional fora de um país anglófono e/ou sem contato com nativos .	13, 63	2
	O estágio docente em escolas (públicas) é importante na formação de professores.	58, 65	2
	O ensino de inglês é bom/melhor nas escolas particulares (do que nas escolas públicas).	59, 63	2
	Turmas com menos alunos e/ou niveladas melhoram a qualidade da aprendizagem.	59, 74, R1, R2	4
	Cursos presenciais são melhores que cursos on-line .	R1, R3	2

4. Motivações para a aprendizagem do inglês	O inglês ocasionará vantagens no futuro/setor profissional/acadêmico/pessoal e na ascensão social/econômica dos aprendizes/professores.	10, 11, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 34, 35, 36, 41, 43, 46, 49, 52, 57, 60, 61, 66, 67, 69, 72, 73, 76, R1, R3, R4	32
	Alunos almejam apenas obter a nota mínima na disciplina de língua inglesa para passar de ano e/ou ter aprovação no vestibular (<i>motivação decorrente da insatisfação com o ensino de inglês no contexto da escola pública</i>).	7, 30, 39	3
	Vontade dos país .	30	1
	O inglês é uma língua universal/internacional/global/franca/importante/de status e prestígio .	30, 31, 46, 49, 57, 60, 61, 67, 69, 72	10
	Desmotivação por falta de perspectiva de uso real/prático da língua.	32, 50, R3	3
5. Crenças sobre cultura, pessoas (nativos) e países anglófonos	É necessário/importante/desejável aprender/ensinar sobre a cultura de países anglófonos na aula de inglês.	20, 33, 53, 57, 68, 70, 73, 76	8
	É preciso que professores e aprendizes se igualem ou se aproximem da pronúncia/desempenho linguístico do falante nativo (preferencialmente estadunidense ou britânico).	1, 2, 8, 20, 53, 56, R3, R4	8
	Falar fluentemente significa entender um falante nativo e/ou ser entendido por ele ; desejo de interagir com falantes nativos/estrangeiros .	8, 27, 30, 33, 52, 57, 68, R4	8
	Professores/Falantes nativos são melhores que não-nativos.	2, 44, 45, 53, 57	5
	O contato com falantes nativos contribui (positivamente/decisivamente) para a aprendizagem da língua inglesa.	23, 53, 55, 59	4
	A pronúncia não-nativa (sotaque) não impede a comunicação.	62	1
	A língua inglesa pertence aos países do centro (principalmente EUA e Inglaterra).	31, 53, 62, 69	4
	Supervalorização e/ou visão positiva da cultura estrangeira e dos indivíduos “ nativos ” (principalmente europeus e americanos); sentimentos de inferioridade e subalternidade em relação a cultura de países europeus.	2, 13, 22, 31, 53, 67, 76, R3	8
	Somente indivíduos do inner circle são percebidos e reconhecidos como falantes nativos.	76	1
	Sentimentos negativos em relação a países anglófonos (principalmente EUA)	31	1
	O estrangeiro também deve tomar conhecimento da cultura nacional .	43	1
	O falante nativo (dos países do Centro) e sua cultura/sotaque/pronúncia não devem/precisam ser o modelo do ensino de inglês.	69, 74	2

3.1 Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas

Como mencionado anteriormente, fundamento minha análise com base na divisão por temas. Em cada seção temática, algumas crenças se destacam por aparecerem com mais frequência nos diferentes estudos. No escopo dos temas, na sessão intitulada “Crenças sobre língua, ensino e aprendizagem”, a CEALA mais predominante (com dezenove ocorrências) é a que relaciona a aprendizagem de uma língua adicional ao domínio de estruturas linguísticas, principalmente gramática:

Aprender uma língua adicional é aprender/memorizar a gramática e o vocabulário dessa língua (importância da aprendizagem da estrutura da língua)	1, 3, 10, 17, 20, 21, 23, 27, 28, 29, 37, 39, 43, 45, 53, 60, 62, 65, 73	19
---	--	-----------

Esse fato sugere que visões tradicionais de ensino e aprendizagem ainda perduram em nossa sociedade. Há outras crenças que também apontam para um pensamento mais tradicionalista: a noção de que erros devem ser evitados e corrigidos e a ideia de que o ensino se baseia em uma transmissão de conhecimentos e conteúdos:

Erros devem ser evitados e/ou corrigidos .	8, 9, 20, 28, 29, 40, 42, 73	8
---	------------------------------	----------

O ensino é a transmissão de conhecimentos e/ou conteúdos linguísticos apenas.	5, 29, 51, 58	4
---	---------------	----------

Tais noções refletem uma lógica “bancária” (Freire, 2018) de educação, contrastando com a noção socioconstrutivista de que os conhecimentos são construídos social e coletivamente (Vygotsky, 1986).

Outras crenças que se destacam sob esse tema são aquelas que focalizam as habilidades orais. É recorrente a ideia de que saber uma língua equivale a saber *falar* essa língua, e que a melhor forma de aprender uma língua adicional é através de atividades de conversação e práticas orais:

Aprender/saber uma língua adicional é aprender/saber falar e se comunicar nessa língua (desejo de desenvolver	10, 11, 18, 25, 27, 28, 38, 40, 47, 49, 52, 57, 58, 61, 68,	18
---	---	-----------

habilidades orais /atribuição de maior importância a essas habilidades).	69, 70, 76	
--	------------	--

A melhor forma de aprender uma língua é praticar a oralidade e a conversação/interação .	14, 16, 23, 63, 66, 68, R1, R4	8
--	--------------------------------	----------

Não obstante, as habilidades orais são consideradas as mais importantes e também as mais difíceis de serem aprendidas:

Habilidades orais são as mais difíceis/importantes de aprender; crença na inabilidade de falar inglês.	11, 20, 33, 49, 58, 61, 68, 70, 72, 73, R1, R3, R4	13
---	--	-----------

De acordo com os resultados de dois relatórios do Conselho Britânico, os aprendizes brasileiros afirmam ter mais dificuldades com *speaking* (produção oral) e *listening* (compreensão oral) e se sentem mais confiantes em seu *reading* (compreensão escrita) (British Council, 2014; 2015a). A concepção de que a leitura é a habilidade mais fácil aparece com uma certa frequência nos estudos pesquisados:

Leitura/Escrita é a habilidade mais fácil/menos importante para os alunos.	20, 33, 47, 49, R1, R3	6
--	------------------------	----------

De forma geral, parece haver uma crença ubíqua dos brasileiros em sua própria incapacidade de falar inglês.

Ainda no tema “Crenças sobre língua, ensino e aprendizagem”, evidenciam-se outras CEALA: a crença na importância de recursos didáticos e principalmente tecnológicos para auxiliar a aprendizagem da língua inglesa, a percepção de que músicas, jogos e filmes são atividades motivadoras e importantes e a idealização de que não se deve usar a língua materna/português na aula de língua adicional/inglês:

Recursos didáticos e tecnológicos são necessários/importantes/facilitadores na aprendizagem do inglês.	34, 40, 62, 65, 76, R2, R4	7
---	----------------------------	----------

É necessário/importante/desejável o trabalho com atividades motivadoras, tais como músicas, filmes, jogos, desafios e brincadeiras .	23, 30, 38, 51, 54, 65, 67, 73	8
---	--------------------------------	----------

Não se deve usar o português/língua materna na aula de inglês/língua adicional; o português deve ser o último recurso a ser utilizado na aula de inglês.	14, 15, 37, 56, 71, R1	6
--	------------------------	---

Essa última crença possivelmente deriva de uma outra CEALA que aparece implicitamente no relatório da RELO/Chatclass (2020): a de que é possível aprender uma língua adicional da mesma forma que a língua materna foi aprendida, de maneira mais “natural”¹⁰².

Em relação ao segundo tema da tabela (Crenças sobre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem), predominam visões a respeito do papel do professor: ele seria o principal responsável pelo desenvolvimento da língua e deveria ter um domínio pleno de todas as habilidades, com desempenho semelhante a um falante “nativo”:

O professor é o principal responsável pela aprendizagem da língua.	1, 3, 5, 14, 20, 27, 37, 39, 55, 58, 61, 64, 72	13
--	---	----

O bom professor deve ter um domínio pleno do idioma (gramática/vocabulário/fluência/pronúncia “nativa”)	5, 14, 16, 25, 38, 55, 57, 58, 59, 64, 65, 70, 74	13
--	---	----

Mais uma vez, preponderam concepções tradicionais sobre a aprendizagem: uma vez que a aprendizagem é equiparada ao domínio de estruturas linguísticas e que o ensino é considerado uma transmissão de conteúdos (*parte 1 da tabela 1*), o professor seria, então, o responsável por “transferir” tais estruturas ao aluno. Em seu estudo sobre centros de autoaprendizagem, Cardoso (1993, p. 14) já apontava a dificuldade dos alunos em aprender de forma autônoma, uma vez que eles precisariam “largar a posição confortável de receptores de conhecimento e se tornarem responsáveis por sua aprendizagem”.

Quanto ao papel do aprendiz, poucos mencionam que ele deveria ser o principal responsável por sua aprendizagem. No entanto, prevalecem visões negativas a respeito dos alunos, tanto por parte dos professores (em serviço ou em formação) quanto dos próprios alunos – alguns dos adjetivos atribuídos a eles e que aparecem nos estudos são: “desinteressados”, “desmotivados”, “indisciplinados”, “fracos” etc.:

¹⁰² Uma das recomendações do relatório é: “Os estudantes precisam aprender o idioma de forma **mais natural**” (RELO; CHATCLASS, 2020, p. 81, grifos próprios).

O aluno é o principal responsável pela aprendizagem da língua.	13, 14, 54, 61, 70, 73	6
--	------------------------	----------

Os alunos são desinteressados/desmotivados/indisciplinados/fracos/desrespeitosos etc.	3, 7, 12, 41, 48, 52, 54, 58, 64	9
--	----------------------------------	----------

Outra noção que surge em relação aos aprendizes, especialmente àqueles da escola pública, é a da “deficiência linguística”: “Os alunos mal sabem o português, que dirá o inglês”:

Os alunos de escola pública não possuem capital cultural supostamente necessário para a aprendizagem do inglês/são pouco qualificados para aprender estruturas mais complexas .	11, 19, 24, 48	4
--	----------------	----------

Segundo essa concepção, seria preciso primeiramente aprender a norma padrão da língua materna para depois aprender uma língua adicional. Ainda, há alguns docentes que acreditam que os alunos de escolas públicas não possuem as competências cognitivas e/ou culturais necessárias para o desenvolvimento da língua inglesa.

Em relação ao período ideal para a aprendizagem de língua inglesa, de maneira geral, considera-se a infância como a melhor idade para o desenvolvimento linguístico:

O período ideal para a aprendizagem de uma língua adicional/inglês é na infância .	4, 11, 14, 33, 36, 42, 44, 46, 61, 63, 75, R2, R4	13
---	---	-----------

Todavia, apesar dessa crença ser generalizada, não há um consenso nas pesquisas a esse respeito (Barcelos, 2011). Rocha (2007) pontua que essa crença possivelmente advém da Hipótese do Período Crítico de Lenneberg (1967), a qual postula que uma língua adicional é mais bem aprendida durante os primeiros doze anos de um indivíduo e que, após esse período, a aprendizagem se daria com maior dificuldade e com menor probabilidade de aquisição de uma pronúncia “nativa”. Contudo, segundo a autora, a infância não é garantia automática de aprendizagem, pois há diversos outros fatores que influenciam de forma determinante o processo de desenvolvimento linguístico, tais como: “confiança, motivação, autoestima e personalidade” (Rocha, 2007, p. 276). Para Johnstone (1994), as possíveis vantagens da

aprendizagem de línguas na infância são dependentes de fatores contextuais e não podem ser asseguradas em qualquer situação.

Considerando o terceiro tema da tabela (Contextos e condições ideais para a aprendizagem de língua inglesa), a CEALA mais recorrente dentre todos os estudos pesquisados, com trinta e quatro menções, é a de que não se aprende (ou se aprende pouco/mal) inglês na escola regular, especialmente na pública:

Não se aprende (ou pouco se aprende/aprende-se mal) inglês na escola regular (especialmente na pública).	3, 7, 11, 12, 14, 15, 16, 20, 23, 24, 35, 38, 39, 41, 44, 46, 48, 49, 50, 52, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 68, 70, 72, 75, 76, R1, R3	34
---	--	-----------

Há uma percepção de que na escola há um foco excessivo em gramática e que os professores desse contexto somente ensinam o verbo *to be*. Ainda, a falta de uma infraestrutura tida como ideal nas escolas (por exemplo, turmas menores e niveladas, maior acesso a recursos didáticos e tecnológicos) é considerada um fator desfavorável à aprendizagem do inglês:

Na escola só se aprende gramática e/ou verbo <i>to be</i> (<i>foco excessivo em gramática</i>).	38, 49, 58, 59, 72, 76	6
---	------------------------	----------

A falta de uma infraestrutura ideal nas escolas (<i>especialmente públicas</i>) dificulta/inviabiliza o aprendizado/ensino do inglês em sua integralidade.	11, 41, 46, 48, 50, 54, 57, 58, 62, 70, R1, R2	12
---	--	-----------

Em contrapartida, os contextos considerados ideais para a aprendizagem da língua inglesa são os cursos particulares de idiomas (vinte e quatro menções) e os países anglófonos (treze ocorrências):

O contexto ideal para aprender/ensinar inglês é no curso/escola particular/instituto de idiomas .	1, 12, 15, 16, 30, 34, 44, 48, 49, 52, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 67, 68, 70, 72, 74, 75, R1, R3	24
--	---	-----------

O contexto ideal para aprender inglês é viajar/morar em um país anglófono .	1, 4, 6, 14, 16, 44, 53, 57, 61, 63, 72,	13
--	--	-----------

	R1, R3	
--	--------	--

Por fim, professores em formação e em serviço julgam que os cursos de formação docente (graduação e licenciatura) não os preparam adequadamente para atuar em sala de aula (nem pedagogicamente, nem linguisticamente):

A formação inicial de professores de inglês (cursos de graduação/licenciatura) é insuficiente , tanto no desenvolvimento da língua quanto no preparo pedagógico/metodológico para atuar em sala de aula.	16, 33, 55, 59, 62, 64, 65, 74	8
---	--------------------------------	----------

Na quarta seção da tabela, enumero as crenças relativas às “motivações para a aprendizagem do inglês”. A aprendizagem desse idioma é percebida majoritariamente por um viés de obtenção de vantagens individuais (trinta e duas citações); aprender a língua inglesa significa ampliar as oportunidades sociais, econômicas e acadêmicas:

O inglês ocasionará vantagens no futuro/setor profissional/acadêmico/pessoal e na ascensão social/econômica dos aprendizes/professores.	10, 11, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 34, 35, 36, 41, 43, 46, 49, 52, 57, 60, 61, 66, 67, 69, 72, 73, 76, R1, R3, R4	32
--	--	-----------

Para os mais jovens, essa língua é encarada como uma garantia futura de acesso a melhores empregos, salários mais altos, ascensão socioeconômica, acesso a universidades, viagens internacionais, acesso a outras culturas, dentre outros. Para os adultos, o inglês tem o potencial de proporcionar oportunidades profissionais, pessoais e financeiras de crescimento. Rajagopalan (2003, p. 65) já chamava a atenção para o caráter utilitarista da aprendizagem do inglês: “[...] sempre se pensou que só pode haver um único motivo para alguém querer aprender uma língua estrangeira: o acesso a um mundo melhor”. O autor complementa essa ideia ao argumentar que “[...] somos movidos pelo desejo [...] de tirar proveito do contato com algo previamente entendido e encarado como **superior** ao que já possuímos” (Rajagopalan, 2003, p. 67, grifo próprio). Paes e Jorge (2009) questionam se essas seriam as principais razões para incluir línguas adicionais no currículo da educação básica e advogam por um caráter educativo do ensino de línguas.

Outra crença recorrente refere-se à importância do inglês no mundo atual, sendo este reconhecido como uma língua universal/internacional/global/franca, além da percepção que o idioma proporciona status e prestígio àqueles que a dominam:

O inglês é uma língua universal/internacional/global/franca/importante/de status e prestígio.	30, 31, 46, 49, 57, 60, 61, 67, 69, 72	10
--	--	-----------

Nos casos em que foi percebida uma desmotivação para aprender a língua, o desinteresse deriva tanto de uma insatisfação com o ensino do idioma (principalmente no contexto da escola pública) quanto de uma falta de perspectiva de uso real ou prático da língua:

Alunos almejam apenas obter a nota mínima na disciplina de língua inglesa para passar de ano e/ou ter aprovação no vestibular (<i>motivação decorrente da insatisfação com o ensino de inglês no contexto da escola pública</i>).	7, 30, 39	3
---	-----------	----------

Desmotivação por falta de perspectiva de uso real/prático da língua.	32, 50, R3	3
---	------------	----------

Na quinta e última seção da tabela, inventario as crenças dos participantes dos estudos acerca da cultura, pessoas e países anglófonos. As CEALA mais frequentes estão todas relacionadas à figura do *falante nativo*: em oito estudos, explicita-se a concepção de que tanto professores quanto aprendizes devem se igualar ou se aproximar ao máximo do desempenho linguístico do falante nativo (preferencialmente estadunidense ou britânico), especialmente em termos de pronúncia:

É preciso que professores e aprendizes se igualem ou se aproximem da pronúncia/desempenho linguístico do falante nativo (preferencialmente estadunidense ou britânico).	1, 2, 8, 20, 53, 56, R3, R4	8
---	-----------------------------	----------

Outra noção recorrente é a de que o principal parâmetro para avaliar a competência linguística de um aprendiz é a competência “nativa”: falar fluentemente significa entender um falante nativo e/ou ser entendido por ele. Além disso, há uma aparente supervalorização (ou

pelo menos uma visão bastante positiva) da cultura estrangeira e dos indivíduos “nativos” (principalmente europeus e estadunidenses), combinada a sentimentos de inferioridade e subalternidade em relação a eles.

Falar fluentemente significa entender um falante nativo e/ou ser entendido por ele ; desejo de interagir com falantes nativos/estrangeiros .	8, 27, 30, 33, 52, 57, 68, R4	8
Supervalorização e/ou visão positiva da cultura estrangeira e dos indivíduos “ nativos ” (principalmente europeus e americanos); sentimentos de inferioridade e subalternidade em relação a cultura de países europeus.	2, 13, 22, 31, 53, 67, 76, R3	8

Um exemplo é a pesquisa de Mendes (2009): os participantes exprimem visões depreciativas a respeito de seu país e cultura de origem; já no estudo de Kalva (2012), os alunos dizem considerar europeus e estadunidenses mais honestos e confiáveis do que os brasileiros, explicitando concepções positivas e estereotipadas dos falantes nativos (reforçadas pelo livro didático).

Outras CEALA que se destacam nessa seção são: a noção de que é necessário e importante aprender/ensinar sobre a cultura de países anglófonos na aula de inglês; a concepção de que professores/falantes nativos são melhores que não-nativos; o entendimento de que ter contato com falantes nativos contribui de forma positiva/decisiva para a aprendizagem da língua inglesa; a visão de que a língua inglesa pertence exclusivamente aos países do Centro (principalmente EUA e Inglaterra).

É necessário/importante/desejável aprender/ensinar sobre a cultura de países anglófonos na aula de inglês.	20, 33, 53, 57, 68, 70, 73, 76	8
Professores/Falantes nativos são melhores que não-nativos.	2, 44, 45, 53, 57	5
O contato com falantes nativos contribui (positivamente/decisivamente) para a aprendizagem da língua inglesa.	23, 53, 55, 59	4
A língua inglesa pertence aos países do centro (principalmente EUA e Inglaterra).	31, 53, 62, 69	4

Um exemplo desta última é a pesquisa de Pinheiro (2019), na qual os aprendizes brasileiros relatam ter sentido dificuldade de compreender falantes nativos paquistaneses – por serem oriundos de um país considerado periférico, os indivíduos do Paquistão não foram percebidos como “falantes nativos”. A partir desse exemplo, é possível deduzir que o “falante nativo” que habita o imaginário e as crenças dos aprendizes brasileiros tem uma cor, uma nacionalidade e uma pronúncia bem definidas.

Algumas das crenças recorrentes nos estudos pesquisados podem ser correlacionadas aos princípios da Abordagem Direta (AD) – ou Método Direto, como é mais conhecida. Essa abordagem específica para o ensino de línguas adicionais foi introduzida no Brasil em 1932, contando com apoio oficial e já gozando de grande prestígio internacionalmente, principalmente nos Estados Unidos e na Europa¹⁰³. Tal abordagem preconizava a aprendizagem de uma língua adicional através dessa própria língua, sem recorrer à tradução em nenhum momento, para que o aluno aprendesse a “pensar na língua” (Leffa, 1988, p. 216).

Posteriormente, no contexto da Segunda Guerra Mundial, uma releitura da AD teve enorme sucesso e dominou por vários anos o ensino de línguas no Brasil e no mundo: a Abordagem Audiolingual (AAL). Dentre suas premissas, estavam a ênfase na oralidade, a noção de que língua = fala (e não escrita) e a visão de que o ensino deveria se basear inicialmente nas habilidades orais, para somente depois prosseguir para as habilidades escritas, de forma análoga à aprendizagem da língua materna (Leffa, 1988, p. 216). Outras características dessa abordagem eram:

A forma preferida de apresentação era o diálogo, justamente por representar a língua viva do dia a dia. O laboratório de línguas, pela possibilidade de apresentar gravações de **falantes nativos**, possibilitando assim uma **pronúncia perfeita**, tornou-se um importante recurso audiovisual. [...] O behaviorismo de Skinner foi o suporte da AAL em termos de aprendizagem. [...] Havia uma grande preocupação em **evitar que os alunos cometessem erros**. [...] Acreditava-se que **quem errava acabava aprendendo os próprios erros**. [...] **A língua é o que os falantes nativos dizem**, não o que alguém acha que eles deveriam dizer (Leffa, 1988, p. 222-223, grifos próprios).

A AAL dominou o ensino de línguas até o início da década de 1970, período em que seu embasamento linguístico e psicológico passou a ser amplamente questionado e ela passou a ser gradativamente substituída por outras abordagens e metodologias. No entanto, ao avaliar

¹⁰³ De acordo com Leffa (1988, p. 215), “a primeira escola Berlitz, fundada nos Estados Unidos em 1878, é um exemplo do sucesso comercial da abordagem. A oficialização do método direto na Bélgica (1895), França (1902) e Alemanha (1902), obrigando seu uso nas escolas públicas, atesta o prestígio de que gozava a abordagem no início do século”.

as pesquisas de crenças produzidas no Brasil nos últimos 25 anos, pude perceber que os princípios e práticas da AD e da AAL continuam a influenciar intensamente as CEALA dos brasileiros. A seguir, apresento um quadro comparativo para ilustrar como muitas das crenças encontradas nos estudos que pesquisei têm semelhanças com as premissas da AD/AAL:

Quadro 1 - Semelhanças entre as CEALA encontradas nos estudos brasileiros pesquisados e os pressupostos das abordagens direta/audiolingual

PRESSUPOSTOS DA AD/AAL ¹⁰⁴ :	CEALA CORRESPONDENTES ENCONTRADAS/INFERIDAS NOS ESTUDOS PESQUISADOS:
1. Aprendizagem de uma língua adicional através dessa própria língua, sem recorrer à tradução em nenhum momento , para que o aluno aprendesse a “pensar na língua”.	- Não se deve usar o português/língua materna na aula de inglês/língua adicional.
2. Ênfase na oralidade .	- A melhor forma de aprender uma língua é praticar a oralidade e a conversação/interação . - Habilidades orais são as mais difíceis/importantes de aprender; crença na inabilidade de falar inglês.
3. Noção de que língua = fala (e não escrita).	- Aprender/saber uma língua adicional é aprender/saber falar e se comunicar nessa língua (desejo de desenvolver habilidades orais /atribuição de maior importância a essas habilidades).
4. O ensino deve se basear inicialmente nas habilidades orais, para somente depois prosseguir para as habilidades escritas, de forma análoga à aprendizagem da língua materna .	- Aprende-se uma língua adicional da mesma forma que se aprende a língua materna ; aprendizagem " natural ".
5. A forma preferida de apresentação era o diálogo, justamente por representar a língua viva do dia a dia . O laboratório de línguas, pela possibilidade de apresentar gravações de falantes nativos , possibilitando assim uma pronúncia perfeita , tornou-se um importante recurso audiovisual.	- É preciso que professores e aprendizes se igualem ou se aproximem da pronúncia/desempenho linguístico do falante nativo (preferencialmente estadunidense ou britânico). - O contato com falantes nativos contribui (positivamente/decisivamente) para a aprendizagem da língua inglesa. - Supervalorização e/ou visão positiva da

¹⁰⁴ Pressupostos baseados em Leffa (1988).

	cultura estrangeira e dos indivíduos “ nativos ” (principalmente europeus e estadunidenses); sentimentos de inferioridade e subalternidade em relação a cultura de países europeus.
6. Havia uma grande preocupação em evitar que os alunos cometessem erros . [...] Acreditava-se que quem errava acabava aprendendo os próprios erros .	- Erros devem ser evitados e/ou corrigidos .
7. A língua é o que os falantes nativos dizem , não o que alguém acha que eles deveriam dizer.	- É necessário/importante/desejável aprender gírias e expressões informais . - Falar fluentemente significa entender um falante nativo e/ou ser entendido por ele ; desejo de interagir com falantes nativos/estrangeiros . - Professores/Falantes nativos são melhores que não-nativos. - A língua inglesa pertence aos países do centro (principalmente EUA e Inglaterra).

Fonte: a autora

Vale notar que, ao postular que a aprendizagem de uma língua adicional pode se dar da mesma forma que o desenvolvimento da língua materna (e, como consequência, ao colocar a ênfase desse processo nas habilidades orais), a AD/AAL acaba por eleger o falante nativo como a principal referência da aprendizagem, posicionando-o como modelo ideal de desempenho e competência para os aprendizes.

Uma vez que essas abordagens têm suas origens em países da Europa e nos Estados Unidos e considerando toda a geopolítica global e histórico colonialista e imperialista dessas nações, o falante nativo modelo para a aprendizagem do inglês não poderia ser outro senão o britânico (inglês) ou o estadunidense. Dessa maneira, a figura mítica do falante nativo (da Inglaterra/dos Estados Unidos) continua a povoar o imaginário dos aprendizes brasileiros, servindo como mais um instrumento para reforçar as colonialidades do poder, do saber e do ser.

Não é obra do acaso o fato de nativos britânicos/ingleses e estadunidenses serem as principais referências dos aprendizes brasileiros, nem o fato destes possuírem crenças que privilegiam, por exemplo, a oralidade, os cursos privados, a aprendizagem de inglês na infância, dentre outros.

Retomo aqui Phillipson (1992) e seu argumento de que a indústria de ensino de inglês (ELT – *English Language Teaching*) atualiza formas de dominação colonial para perpetuar

seu domínio econômico, político e cultural sobre os países periféricos, de forma a manter a dependência destes da autoridade e do exemplo do Centro. Segundo o autor, a conferência sobre ensino de inglês realizada em Makerere (Uganda) em 1961 – um empreendimento comandado por linguistas e profissionais britânicos e estadunidenses para definir as prioridades do ensino do idioma nos países recém independentes – foi decisiva para consolidar os principais preceitos do ELT, que acabariam se tornando dogmas no âmbito do ensino de línguas adicionais/inglês (vide os preceitos reforçados pelas abordagens direta e audiolingual). Evoco aqui a fala de Mignolo (2014, p. 18, tradução própria): se “o conhecimento é um instrumento imperial de colonização”¹⁰⁵, controlar e comandar o ensino do inglês é uma poderosa arma para manter o controle sobre as ex-colônias. Dos princípios explicitados por Phillipson (1992), três deles podem ser diretamente relacionados às CEALA encontradas com frequência nos estudos analisados nesta pesquisa. Os próximos parágrafos são baseados na obra supracitada.

O primeiro preceito estabelece que “o inglês é mais bem ensinado de forma monolíngue” e tem seu correspondente na crença de que “não se deve usar o português/língua materna na aula de inglês/língua adicional”. Acreditava-se que o foco exclusivo na língua inglesa potencializaria a aprendizagem do idioma, e que o uso de outras línguas atrapalharia o processo de desenvolvimento linguístico. Tal princípio possivelmente deriva da experiência colonial, na qual a imposição de uso da língua do colonizador se configurava como mais uma forma de controle e dominação dos povos colonizados, e sanções físicas e psicológicas eram aplicadas àqueles que usavam outros idiomas em detrimento da língua imposta. Subsequentemente, os sistemas de ensino coloniais buscavam reproduzir o monolingüismo forçado nos países sob o domínio britânico/estadunidense (como Jamaica, Porto Rico e Filipinas), banindo o uso de outras línguas nas salas de aula dos contextos periféricos.

Phillipson (1992) enumera quatro razões para demonstrar que a teoria do monolingüismo na aula de língua adicional/inglês não se sustenta. A primeira é a já mencionada colonialidade, a qual perdura até hoje e tem um teor linguicista, que busca favorecer o inglês em detrimento das línguas locais nos sistemas de ensino (pós) coloniais. Nas escolas (especialmente dos países periféricos e com histórico colonial) onde os conteúdos são ensinados através da língua inglesa¹⁰⁶, tal abordagem de ensino contribui para o fracasso

¹⁰⁵ O trecho correspondente na tradução é: “[...] el conocimiento es un instrumento imperial de colonización”.

¹⁰⁶ Tal abordagem é conhecida pelo acrônimo CLIL (*Content and language integrated learning* – em livre tradução, Aprendizagem Integrativa de Língua e Conteúdo) e é comumente utilizada em escolas bilíngues. Ao discorrer sobre o CLIL e outras abordagens de ensino de inglês, Graddol (2006, p. 120, tradução própria) alerta

da maioria dos estudantes e sua conseqüente exclusão dos conhecimentos científicos e tecnológicos. O paradigma monolíngue coaduna-se às políticas educacionais lingüicistas, pois ao excluir as experiências e culturas de outras línguas das rotinas escolares, ele também acaba por excluir do processo educacional as mais intensas experiências existenciais e culturais das crianças, que se veem impedidas de expressar suas vivências em sua língua materna.

A segunda razão é o fato de o monolingüismo impor um único modo de ver e interpretar o mundo, uma vez que língua e cultura são indissociáveis. Phillipson (1992) afirma que, na primeira metade do século passado, havia uma crença negativa sobre o bilingüismo, que era comumente associado a pobreza, impotência e subordinação social. Segundo o autor, tais visões ainda prevalecem em sociedades ocidentais monolíngues e estas reforçam uma orientação educacional lingüicista e homogeneizante.

A terceira razão é que, segundo o autor, o dogma monolíngue é “psicolingüisticamente ingênuo”¹⁰⁷ (Phillipson, 1992, p. 190, tradução própria). Isso porque acreditava-se que era possível aprender uma segunda língua da mesma forma que a língua materna, de forma “natural”, desconsiderando todos os fatores contextuais implicados no processo de desenvolvimento lingüístico. Havia também a crença de que as línguas eram sistemas fixos, regulares e consistentes. Dessa maneira, pregava-se uma separação radical entre os diferentes sistemas lingüísticos (L1 e L2), de forma a eliminar qualquer interferência ou erro. Justificava-se assim uma orientação monolíngue no ensino de línguas adicionais. No entanto, pesquisas sobre bilingüismo e educação de minorias¹⁰⁸ demonstram que é necessário haver um desenvolvimento cognitivo significativo na língua materna para se aprender efetivamente uma língua adicional e que há uma interdependência de proficiência em cada língua. Ademais, a Unesco (UNESCO, 1953) asseverou a dependência mútua do desenvolvimento de L1 e L2 e os benefícios recíprocos nesse processo quando se consolida a língua materna inicialmente para depois se ensinar a língua adicional enquanto disciplina. No entanto, no universo do ELT, essas visões foram (e continuam sendo) ignoradas, e o inglês continua a ser apresentado como “a única língua realmente importante na educação”¹⁰⁹ (Phillipson, 1992, p. 191, tradução própria).

A quarta e última razão é que o dogma monolíngue é, quase sempre, inviável, por diversos motivos. A imensa maioria dos professores de inglês são não-nativos, e ainda assim,

para a “possibilidade de um fracasso catastrófico no qual identidades nacionais e economias são colocadas em risco” na implementação de tais abordagens.

¹⁰⁷ O trecho correspondente na tradução é: “psycholinguistically naive”

¹⁰⁸ A esse respeito, Phillipson (1992) menciona as obras de Skutnabb-Kangas e Toukoma (1976), Tokoumaa e Skutnabb-Kangas (1977) e Cummins (1979; 1984).

¹⁰⁹ O trecho correspondente na tradução é: “the only really important language in education”

recomenda-se que eles sigam o exemplo e o modelo dos professores nativos – estes isentos de aprender a língua materna dos aprendizes. Os primeiros, em sua maioria, têm baixa proficiência na língua, o que dificulta um ensino monolíngue. Além disso, o fato destes professores muitas vezes compartilharem a mesma língua materna dos aprendizes – o que seria uma vantagem no sentido de compreender as associações e contrastes entre L1 e L2 que os alunos elaboram no processo de aprendizagem (Graddol, 2009) – acaba sendo negligenciado nos programas de treinamento de professores. Phillipson (1992) alega que esse dogma coloca os professores não-nativos em uma falsa posição, pois dificilmente se consegue colocá-lo em prática o tempo todo.

Além disso, acaba sendo inexecutável não recorrer à língua compartilhada entre docentes e discentes como um recurso facilitador do processo de aprendizagem. O Instituto Goethe¹¹⁰, ao revisar suas políticas de ensino de alemão como língua estrangeira, sugeriu que o banimento da língua materna na sala de aula priva os aprendizes de sua identidade cultural, levando-os à alienação e aculturação. Ocorre que o princípio monolíngue tem como consequência (e finalidade) ideológica, estrutural e econômica o efeito de reforçar o papel dos países do Centro como autoridade tanto nas normas linguísticas quanto nas práticas pedagógicas e fortalecer a hegemonia do inglês em detrimento de outras línguas.

O segundo preceito determina que o professor de inglês ideal é um falante nativo e tem seu correspondente na crença de que “professores/falantes nativos são melhores que não-nativos”, encontrada neste estudo. Um falante nativo abstrato, proveniente de países do Centro, branco, usuário de normas gramaticais padronizadas e com um sotaque britânico/estadunidense de prestígio, foi concebido como modelo e alvo que os aprendizes e professores não-nativos deveriam almejar e imitar. Ainda, tal pressuposto acarreta a crença de que qualquer indivíduo que se encaixe nos padrões acima descritos estaria automaticamente qualificado para ensinar o idioma.

No entanto, essa pressuposição possibilita que qualquer “nativo” sem formação ou treinamento, e mesmo sem um conhecimento formal sobre sua própria língua, esteja em salas de aula pelo mundo ensinando inglês como autoridade máxima no assunto. O mesmo relatório da Unesco (1953) mencionado anteriormente já advertia que um professor não estaria prontamente apto a ensinar uma língua pelo simples fato de ela ser sua língua materna.

Phillipson (1992) argumenta que o preceito do falante nativo como modelo ideal não tem nenhum fundamento científico; todavia, ele ainda é largamente aceito no âmbito do

¹¹⁰ STERNAGEL, Peter. Kann auswärtige Kulturpolitik in Entwicklungsländern Selbstbestimmung stimulieren? Vom Dilemma des Goethe-Instituts. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 25, 1984, p. 10-23.

ELT¹¹¹. O autor afirma que tal falácia surgiu nos tempos em que o ensino de línguas era indistinguível do ensino de cultura, e assumia-se que os aprendizes deveriam se familiarizar com a cultura da qual o inglês se derivou. No entanto, Phillipson (1992) argumenta que os professores não-nativos são possivelmente mais bem qualificados que os nativos para ensinar a língua inglesa¹¹², especialmente se eles tiverem obtido sucesso na aprendizagem do idioma e possuírem um amplo entendimento das necessidades linguísticas e culturais de seus alunos.

Em contrapartida, o fenômeno da nativização (Kachru, 1986b) do inglês tem ameaçado o dogma do falante nativo. Tal processo se refere às mudanças que o inglês tem sofrido ao ser utilizado e apropriado em diferentes partes do mundo, refletindo normas locais em oposição ao inglês padrão do Centro. Isso significa que não existe mais uma única língua inglesa (na verdade, um inglês único, padrão e homogêneo sempre foi uma abstração), mas sim “ingleses”, variedades diversas que espelham as diferentes realidades de onde elas são utilizadas e apreendidas.

Nesse sentido, caminhamos para um rompimento com as normas “universais” do inglês do Centro e em direção a uma emancipação linguística e cultural, na qual não há lugar para o monopólio britânico ou estadunidense da língua inglesa. O foco passa a ser inteligibilidade para comunicação local ou internacional, de acordo com as necessidades dos falantes.

Não obstante, esse rompimento com o monopólio do inglês provavelmente será um processo longo e que encontrará muita resistência a ele, tanto por parte de nativos quanto não nativos. Ocorre que a falácia do falante nativo serve aos interesses do Centro, proporcionando a eles diversas vantagens e preservando uma dominância ideológica, estrutural e econômica sobre os países periféricos (por exemplo, através da venda de livros didáticos e cursos, criação de cargos de liderança no ELT, exportação de profissionais “nativos” e propagação/manutenção de sua ideologia e cultura através deles). Ainda, além dos especialistas do Centro, muitos não nativos internalizaram a norma padrão do falante nativo como a única variante correta da língua e atuam eles próprios como “guardiões” desse idioma

¹¹¹ Pesquisas recentes demonstram que parece estar em curso uma mudança de mentalidade em relação à crença do falante nativo como modelo ideal, principalmente entre professores de inglês não nativos, conforme demonstrado em Rodrigues (2023). No entanto, os resultados desta mesma pesquisa confirmam que “ainda prevalece, no ensino de inglês dos cursos de idiomas do Brasil, o mito de que é preciso imitar o “nativo” para falar bem inglês” (RODRIGUES, 2023); a autora cita o exemplo dos cursos de inglês locais que anunciam aulas com “professores nativos” como se tal fato fosse uma vantagem, a qual garantiria que o aprendiz teria contato com uma variedade linguística “pura”, “verdadeira” e autêntica.

¹¹² Similarmente, Graddol (2009) afirma que os “melhores professores de inglês não são britânicos nem americanos”, mas sim aqueles que falam a língua materna do aprendiz. Além disso, o autor afirma que dominar o idioma e ser plenamente capacitado são outras características de um bom professor de língua inglesa.

abstrato e canônico¹¹³. Esse exemplo é ilustrativo de como a colonialidade opera de modo substancial na mente dos ex-colonizados.

O terceiro preceito propõe que o quanto antes o inglês for ensinado, melhores serão os resultados, e tem seu correspondente na crença “O período ideal para a aprendizagem de uma língua adicional/inglês é na infância”, encontrada neste estudo. Phillipson (1992) alega que tal princípio levou à implementação do ensino de línguas adicionais nos primeiros anos escolares, principalmente no pós-guerra, e está em voga novamente em diversos países europeus. Em seu relatório para o Conselho Britânico da Índia, o professor e linguista inglês E. V. Gatenby (British Council, 1950) reitera que quanto mais cedo, melhor se dará a aprendizagem de uma segunda língua e afirma que o método ideal seria aprender de forma similar ao processo de aprendizagem da língua materna.

De maneira semelhante, o relatório da conferência de Makerere (1961) reforça a importância de aprender o inglês o mais cedo possível. Apesar de apresentar alguns fatores que determinariam o melhor período para a introdução do ensino do idioma, não se menciona o desenvolvimento cognitivo da criança em sua língua materna como um fator relevante. Além disso, o relatório enfatiza a primazia da oralidade no ensino de inglês e apresenta argumentos instrumentais para justificar o ensino dessa língua no início da vida escolar (tais como vantagens profissionais, sucesso em exames futuros e abertura de oportunidades em geral – de forma equivalente a outra crença encontrada neste estudo: “O inglês ocasionará vantagens no futuro/setor profissional/acadêmico/pessoal e na ascensão social/econômica dos aprendizes/professores”).

Curiosamente, o relatório admite em um de seus anexos que mais pesquisas são necessárias para estabelecer qual seria a idade ideal para a aprendizagem do inglês, seja como disciplina ou como meio de instrução. De acordo com o documento, temas associados a essa questão, tais como os efeitos psicológicos de aprender via uma segunda língua e a influência do inglês como língua de instrução na taxa de reprovação dos alunos em outras disciplinas (questões comuns em comunidades multilíngues), precisam de mais investigação. Ainda assim, o relatório não se priva de sugerir que o inglês seja introduzido o quanto antes na trajetória escolar – sugestão que vai de encontro às recomendações da Unesco, as quais se basearam em uma pesquisa global sobre multilinguismo e educação bilíngue:

¹¹³ Jordão (2002) afirma que é conveniente àqueles que dominam o inglês perpetuar o mito desse idioma como chave para o sucesso, sugerindo que essas pessoas se tornam defensores e propagadores da língua para reafirmar e garantir o valor da *commodity* que eles adquiriram.

Por questões educacionais, recomendamos que o uso da língua materna seja estendido ao nível mais avançado possível. Em particular, os alunos devem começar a sua escolaridade através da língua materna, porque a compreendem melhor e porque começar a sua vida escolar na língua materna tornará a lacuna entre a casa e a escola a menor possível (UNESCO, 1953, p. 47, tradução própria¹¹⁴).

A crença/recomendação expressa no relatório de Makerere (“quanto mais cedo melhor”) tem histórico em experiências educacionais nestas linhas, especialmente em contextos coloniais como Quênia e Gana. Nestes contextos, asiáticos e africanos perceberam o valor instrumental que o inglês, a língua do poder, proporcionaria. Sendo assim, foi criado, por exemplo, o projeto do Centro Especial em Nairobi, o qual implementou a língua inglesa como meio de instrução desde o primeiro ano escolar. Posteriormente, esse esquema foi estendido a diversos países africanos. No entanto, uma pesquisa sobre educação em ciências no Quênia demonstrou que restringir o uso da língua materna no ensino escolar acaba privando os aprendizes de contextualização e *input* cognitivo, dificultando a aprendizagem de modo geral (Cleghorn, Merritt, Abagi, 1989). Além disso, as línguas vernáculas ficam restritas a uma disciplina ministrada em tempos isolados, enfraquecendo o seu ensino e reforçando sua estigmatização.

Além do relatório de Makerere, há outras publicações do campo da Linguística Aplicada que reforçam a recomendação de introduzir o ensino de inglês o mais cedo possível. Halliday, McIntosh e Strevens (1964), por exemplo, sugerem que a idade inicial de contato com o idioma seja reduzida nos países onde o inglês é ensinado como língua estrangeira e que os alunos aprendam experimentando a língua em uso. Além disso, eles propõem que a língua inglesa seja utilizada como meio de instrução no ensino de outras disciplinas. No entanto, Phillipson (1992) argumenta que a idade não pode ser isolada de outros fatores igualmente relevantes e que este princípio também é cientificamente falso. Segundo o autor, diversas pesquisas indicam que há inúmeras condições que precisam ser cumpridas para se chegar a uma conclusão sobre a idade ideal para a aprendizagem de uma língua adicional. Os resultados de políticas linguísticas que diminuem a idade de contato com uma segunda língua (seja como língua adicional ou meio de instrução) variam muito de acordo com as circunstâncias em que elas são implementadas, dependendo sobremaneira de fatores contextuais. Questões como a organização da aprendizagem, aspectos afetivos relacionados aos aprendizes e fatores linguísticos, cognitivos, pedagógicos e sociais precisam ser

¹¹⁴ O trecho correspondente na tradução é: “On educational grounds we recommend that the use of the mother tongue be extended to as late a stage in education as possible. In particular, pupils should begin their schooling through the medium of the mother tongue, because they understand it best and because to begin their school life in the mother tongue will make the break between home and school as small as possible.”

considerados na implementação de tais políticas linguísticas. Nos países periféricos que optam por introduzir o inglês como língua de instrução, os resultados costumam ser decepcionantes, justamente por desconsiderarem os fatores supracitados.

Assim como os outros dogmas supracitados, o princípio do “quanto mais cedo, melhor” tem por objetivo consolidar o inglês em detrimento de outras línguas, perpetuar a dependência dos países periféricos da ajuda e *expertise* do Centro e criar uma barreira linguística insuperável para a massa de aprendizes primários. Ademais, esse preceito gera benefícios econômicos e ideológicos para os países centrais, gerando mais empregos para quem ensina/trabalha com a língua inglesa e posicionando o inglês como uma língua de status e poder, uma *commodity* (Jordão, 2002)¹¹⁵ que aparentemente seria acessível a todos, mas que continua centralizada nas mãos de poucos e muitas vezes serve como instrumento de exclusão e segregação.

Os dogmas do ELT discutidos e refutados por Phillipson (1992) podem ser relacionados ao argumento de Rajagopalan (2003) de que vivemos uma “apoteose do nativo”, que nada mais é que uma crença na superioridade do inglês e da cultura britânica/estadunidense, crença essa que é estrategicamente difundida pela indústria do ensino da língua inglesa¹¹⁶. De acordo com o autor, um outro fator que contribuiu significativamente para essa supervalorização foi a teoria gerativista de Chomsky (1971), que classifica a competência linguística do falante nativo como “perfeita”. Essa pressuposição acabou por gerar duas decorrências implícitas no domínio do ensino de línguas: “cabe ao aprendiz de língua estrangeira fazer o possível para se aproximar da competência do nativo” e “nenhum falante não-nativo jamais pode sonhar em adquirir um domínio perfeito do idioma” (Rajagopalan, 2003, p. 67). Tais noções acarretam sentimentos de inferioridade nos aprendizes, pois a língua adicional, o falante e sua cultura são sempre apresentados como superiores – em outras palavras, como “perfeitos”. Esse fato fica explícito nas falas das professoras que abrem este capítulo. Assim como Souza (2012), concluo que, em nosso

¹¹⁵ Ao dissertar sobre a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa nas escolas, Jordão (2002, p. 10) afirma: “É preciso permitir às pessoas que façam escolhas informadas, e obrigar à aprendizagem de inglês pode ser simplesmente uma maneira de reafirmar e garantir o valor de uma *commodity* que nós lutamos para conseguir e não queremos ver depreciada, ou pior ainda, pode ser uma maneira de reforçar o imperialismo linguístico com todas as suas consequências (PHILLIPSON, 1992)”.

¹¹⁶ A presença de organizações como o British Council e programas como o Fulbright DAI (do governo estadunidense) em diversos países é indicativa de como a indústria do ELT busca ter influência e controle sobre o ensino e a aprendizagem do inglês pelo mundo. Pennycook e Makoni (2020) mencionam a interferência do Conselho Britânico nos estudos sobre a língua inglesa na Índia, argumentando que há uma tendência antiga de assumir que o conhecimento e as práticas educacionais do Norte Global são superiores e aplicáveis a qualquer contexto do Sul.

contexto nacional, o falante nativo é, de fato, sempre considerado como ideal, enquanto os não-nativos são sempre vistos como incompletos e inadequados.

Retomo aqui a preocupação de Paes e Jorge (2009) com visões e abordagens utilitaristas no ensino de línguas adicionais/inglês – que, quase sempre, acabam tendo um efeito alienante nos sujeitos da educação linguística para questões que vão além das vantagens individuais da aprendizagem de idiomas. Sem negar a importância dessa aprendizagem enquanto instrumento de ascensão socioeconômica e ampliação de oportunidades, penso que o ensino de línguas deva se pautar também por objetivos formativos, educando os aprendizes para se conscientizarem da diversidade e pluralidade que constituem o mundo, bem como das desigualdades e injustiças que ainda nele ocorrem.

Nesse contexto, pensar a educação de forma crítica e decolonial é pensar que, por vivermos em um mundo pautado pelas colonialidades, muitas vezes somos tanto promotores quanto vítimas dessas desigualdades. Portanto, pensar a educação linguística de uma forma mais justa perpassa, necessariamente, pelo “destronamento da famigerada figura do falante nativo” e pela “possibilidade de pensar em metas mais razoáveis e exequíveis” no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais (Rajagopalan, 2003, p. 70). Nesse processo, precisamos deslocar o foco do falante nativo europeu/estadunidense enquanto modelo ideal e “objeto de desejo” (de comunicação, admiração e imitação) e reposicioná-lo nas mais diversas culturas e modos de vida, no encontro transformador com outros falantes (“nativos” ou não) para que possamos nos forjar, cada vez mais, cidadãos críticos, solidários e atuantes. Precisamos repensar os objetivos e resultados que almejamos na educação linguística sem perder de vista nossa identidade e sem ignorar nosso passado colonial e nosso presente colonialista. Cerro fileiras com Rajagopalan que “o importante em todo esse processo é jamais abrir mão do nosso direito e dever no que tange à nossa “autoestima”. É preciso dominar a língua estrangeira, fazer com que ela se torne parte da nossa própria personalidade; e jamais permitir que ela nos domine” (Rajagopalan, 2003, p. 70).

Nesse sentido, é crucial que caminhemos em direção a uma emancipação linguística e cultural, em que não exista mais o monopólio do inglês, e que o ensino da língua inglesa seja pautado essencialmente pelas necessidades dos falantes, com foco em inteligibilidade para comunicação local ou internacional.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

A língua tem dono e seu dono é cada um que se dispõe a tomá-la, colori-la com as cores de sua individualidade, de sua cultura e utilizá-la nos mais diversos contextos, para os mais diversos propósitos (*Leite et al., 2020*).

Início esta seção retomando as perguntas de pesquisa presentes na introdução deste trabalho: Quais são as CEALA mais comuns entre os brasileiros? Até que ponto as CEALA comuns no Brasil refletem um pensamento colonial?

Após o levantamento e análise das crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas adicionais (CEALA) mais recorrentes nos estudos de crenças brasileiros, foi possível chegar a algumas conclusões. A primeira é que, de maneira semelhante à descoberta em minha investigação de mestrado, visões tradicionais sobre as línguas e seu ensino e aprendizagem continuam a atravessar as crenças dos brasileiros sobre educação linguística. Noções como o equacionamento da aprendizagem de um idioma ao domínio de estruturas gramaticais e o posicionamento do professor como principal responsável por esse processo sugerem que ainda predomina uma concepção “bancária” (Freire, 2018) de educação em nosso contexto nacional. Assim como Cardoso, acredito que alunos e professores deveriam abandonar os papéis de receptores e transmissores de conteúdo e

[...] assumirem papéis de construção coletiva de conhecimento (incluindo saberes e práticas). O professor pode ajudar na construção de um ambiente propício para que o aluno construa conhecimentos com outros colegas e com o próprio professor. E o aprendizado vai muito além dos muros da escola ou do conteúdo de uma dada lição (Cardoso, 2023, p. 34).

Sob essa ótica, implementar um trabalho de negociação e reflexão sobre as CEALA docentes e discentes pode levar os aprendizes a desenvolverem um senso maior de autonomia e agência, tomando para si a responsabilidade por seu próprio processo de aprendizagem. Tratarei dessa questão em detalhe mais adiante.

A segunda conclusão é que as CEALA mais recorrentes no Brasil ainda são fortemente influenciadas pelos dogmas propagados pela indústria de ELT¹¹⁷ e pelos países do Centro, nos quais se baseiam as premissas das abordagens e teorias estrangeiras que dominaram o ensino de línguas no contexto nacional do século XX – nomeadamente,

¹¹⁷ English Language Teaching (Ensino de Língua Inglesa).

Abordagem Direta e Abordagem Audiolingual (e reforçadas pelos pressupostos da Teoria Gerativista de Chomsky (1971) (Rajagopalan, 2003). A noção de que saber uma língua equivale a saber *falar* essa língua, o foco em habilidades orais, a consequente predileção por atividades que desenvolvam essas habilidades e a concepção de que não se deve usar a língua materna na aula de um idioma adicional, dentre outras crenças, têm acentuada correlação com os preceitos do ELT e os princípios das referidas abordagens, conforme demonstrado na tabela da seção 3. Apesar dessas abordagens serem atualmente consideradas ultrapassadas e desatualizadas nos contextos acadêmicos, seus princípios e pressupostos continuam pautando as crenças e opiniões dos brasileiros.

A terceira conclusão é de que os contextos considerados ideais para a aprendizagem de uma língua adicional/inglês são aqueles quase que exclusivos para quem pode *pagar* por eles: cursos particulares e viagens ao exterior. Tal crença reflete a ideologia colonialista/imperialista do monopólio do inglês, que só poderia ser bem ensinado por falantes nativos ou por aqueles que buscam seguir a sua cartilha (caso de grande parte dos cursos privados, que frequentemente adotam livros didáticos estrangeiros, têm convênios com instituições de ensino do exterior, vendem exames e viagens internacionais etc.). Em contrapartida, o contexto mais desvalorizado e desacreditado para a aprendizagem de idiomas é justamente aquele ao qual todos podem ter acesso: a escola pública. Conforme Nascimento (2019, p. 101) argumenta, “[...] o ensino de línguas atua como um regulador de quem deve receber instrução formal no ensino de línguas no país”. Segundo ele, no caso específico do inglês, seu ensino no Brasil desde sua implementação em 1809 tem servido como instrumento de manutenção do privilégio branco e de adequação ao capitalismo (inicialmente) e à globalização (mais recentemente) (Nascimento, 2019). A retirada da obrigatoriedade de ensino dessa língua pela LDB de 1961 coincide com a criação e difusão dos cursos particulares de idiomas pelo país, aos quais somente as elites brancas tinham acesso. Para Nascimento, há um viés racializante nessa questão:

A forma como o Estado brasileiro, durante a ditadura, precariza o ensino [...] tem a ver com a priorização de uma raça e classe e subalternização das outras. No nosso caso, **as pessoas negras**, que naquele momento começam, aos poucos, a frequentar as escolas públicas, **não teriam acesso ao inglês como língua estrangeira**. Portanto, entendo ser essa a marca definidora de um **capital simbólico de status priorizado para uma classe média branca** (Nascimento, 2019, p. 102, grifos próprios).

Dessa maneira, pode-se dizer que as políticas públicas de ensino de inglês no Brasil são pautadas pela colonialidade: a língua inglesa tem servido de ferramenta para reforçar

privilégios de raça e classe e acentuar a exclusão e marginalização das pessoas racializadas no país. Concluo que as crenças recorrentes sobre os contextos ideais de aprendizagem refletem essa perspectiva colonialista das políticas públicas brasileiras e da indústria de ELT, além de corroborar com a segregação das classes mais pobres e não-brancas.

A quarta conclusão se relaciona à terceira: uma vez que a implementação do ensino de inglês no Brasil se pauta por princípios coloniais, como forma de diferenciar aqueles que podem pagar por seu ensino daqueles que não podem, sua aprendizagem é percebida principalmente pela perspectiva das vantagens que ela pode trazer. Sendo assim, a visão do inglês como língua de *status* e prestígio, bem como um instrumento de ascensão social e econômica, reproduz uma ideologia colonial e colonialista.

Por fim, a última conclusão diz respeito às visões superestimadas dos países, culturas e falantes anglófonos (principalmente da Inglaterra e dos Estados Unidos): resumidamente, permanece a colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007). Continuamos a nos enxergar enquanto colônia submetida à metrópole, presos na crença eurocêntrica de que as civilizações e culturas europeias são superiores e naturalmente mais modernas e avançadas.

Retomando a segunda pergunta de pesquisa após a exposição dessas conclusões, podemos depreender que as CEALA comuns no Brasil ainda refletem profundamente uma mentalidade colonial. Parafraseando Rajagopalan (2003), precisamos destronar não apenas o falante nativo, mas toda a estrutura colonialista e imperialista que limita nossas possibilidades de ser, saber e viver. Considerando a educação linguística especificamente, é urgente implementarmos um giro decolonial (Maldonado-Torres, 2007) nas aulas de inglês no Brasil: aprender a desaprender (Mignolo, 2008), mudar perspectivas e atitudes em nossas práticas e epistemologias e subverter os pressupostos e implicações da colonialidade, permitindo-nos formas outras de aprender e usar uma língua com um histórico marcadamente colonial e imperialista.

Alinho-me à Cardoso (2023, p. 35) quando esta apregoa que os “estudantes devem ter a chance de entenderem que o inglês não é só a língua dos Estados Unidos e da Inglaterra, nem de uma única camada social”. A autora afirma que as línguas não têm donos, assim como também não são puras e nem inatingíveis. O que ocorre é uma apropriação destas por parte dos falantes, que influenciam e sofrem influência da língua apre(e)ndida, ambos se transformando a partir desse contato (Cardoso, 2017). Que busquemos então romper com as normas “universais” do inglês do falante nativo e nos emancipemos linguística e culturalmente, apropriando-nos de uma língua que não tem dono exclusivo. Que nossas necessidades, desejos e singularidades enquanto cidadãos brasileiros falantes de inglês sejam

o foco do ensino de línguas, e que a inteligibilidade para comunicação local ou internacional seja priorizada em detrimento de “imitar/ser entendido por um nativo”.

Esse giro decolonial perpassa necessariamente por um questionamento e desconstrução das crenças que limitam o processo de desenvolvimento da língua inglesa, i.e., uma aprendizagem reflexiva (Barcelos, 2001). Para tanto, retomo a proposta de trabalhar as CEALA docentes e discentes como parte indispensável da educação linguística de línguas adicionais, especialmente do inglês. Ao dissertar sobre o ensino desse idioma no contexto brasileiro, Jordão afirma:

Eu ousou dizer que é necessária uma **percepção dessas questões** [sobre o ensino de línguas como parte da formação do indivíduo] **por parte de alunos e professores** (e evidentemente de todos aqueles envolvidos direta e indiretamente no processo educacional), e uma **constante negociação de sentidos e de respostas provisórias para elas**; digo ainda que tal percepção precisa estar acompanhada do entendimento de que **qualquer resposta só terá efeito se for construída coletivamente e de maneira provisória, aberta a constantes questionamentos a fim de reformular-se sempre**. Ouso mais: digo que apenas a partir desse entendimento sobre a importância fundamental de uma educação pelas línguas poderemos formar indivíduos que exerçam sua cidadania de forma ativa, crítica e portanto conscientes de sua capacidade de transformação da sociedade (Jordão, 2002, p. 10, grifos próprios).

Não há como mudar o que não se conhece; portanto, para superarmos as crenças com viés colonialista/imperialista que ainda influenciam intensamente as CEALA dos brasileiros, é mister que elas sejam trazidas para a sala de aula e que sejam analisadas, discutidas e negociadas por professores e alunos nos mais diversos contextos educacionais. Retomo aqui Scaramucci (2010) e sua sugestão de que devemos não apenas explicitar as crenças, mas também conscientizar os aprendizes de como elas foram engendradas, em busca de construir coletivamente conhecimentos futuros que sejam mais conscientes e eficientes. Também evoco Rajagopalan (2022, p. 15) e sua sugestão de “olhar para o que está diante dos nossos olhos sem as lentes que foram repassadas para nós para tal fim, muitas vezes com interesses ocultos e inconfessáveis” – ou seja, no caso do ensino e aprendizagem do inglês no Brasil, interesses colonialistas e imperialistas têm ditado nosso percurso, sem que tenhamos, muitas vezes, consciência de tal empreitada.

Dessa maneira, pretendo utilizar os conhecimentos adquiridos nesta pesquisa (principalmente o levantamento das crenças encontradas nos estudos analisados) como base para um trabalho decolonial de reflexão e negociação das CEALA mais comuns no Brasil em meu contexto de atuação com meus alunos. Através desse trabalho, intenciono conscientizar os discentes sobre as possíveis origens de suas crenças e potencialmente transformá-las,

buscando aumentar seus níveis de autonomia, agência e motivação e promover emoções mais positivas e identidades mais empoderadas na trajetória de seu desenvolvimento linguístico (mas sempre cuidando para não desestabilizar negativamente seus sistemas de crenças). É por este motivo que afirmo que esta pesquisa vai muito além do escopo do doutorado; ela se estenderá por toda a minha prática cotidiana.

Neste percurso que intento trilhar, buscarei não apenas fazer um trabalho com as CEALA docentes e discentes, mas também fomentar uma nova cultura: a criação de crenças decoloniais, que possam substituir as crenças colonialistas, limitantes e excludentes que ainda persistem nos contextos educacionais brasileiros. Defino crenças decoloniais como: recursos para ler, interpretar e transformar um mundo ainda fortemente impactado pelas colonialidades (do poder, do saber e do ser, dentre outras). Mais que um construto puramente teórico, tais crenças se configurariam como um compromisso com a mudança de paradigmas coloniais, voltado para ações em busca de empoderamento e ampliação do potencial de pessoas subalternizadas pelos padrões de poder impostos aos povos colonizados. Se a prática comum das aulas de línguas adicionais é instaurar nos aprendizes um sentimento de inferioridade em relação à língua e à cultura que lhes são apresentadas (Rajagopalan, 2003), que o fomento das crenças decoloniais seja um caminho em direção a uma nova educação de acordo com os ideais freireanos: democrática e comprometida com a emancipação social (Gadotti, 2012).

Além de meu contexto profissional, creio que esta pesquisa também possa contribuir para a formação de professores de línguas adicionais, especialmente de língua inglesa. Assim como Cardoso (2023, p. 35), entendo que a formação docente deve “ser crítica (Liberali, 2015) e ética (Miller, 2013) também, englobando não só a formação técnica, como a prática e indo mais além, ao considerar o contexto sócio-histórico”. Miller (2013, p. 120, grifos próprios) advoga por uma educação em que docentes (em formação inicial e continuada) e formadores de professores busquem “entender melhor **seus contextos, suas crenças** e suas práticas investigativas a partir da reflexão contínua sobre suas próprias práticas”. Silva (2011, p. 46, grifos próprios), por sua vez, afirma que um ensino reflexivo proporcionará ao docente em formação uma consciência das crenças que “permeiam sua prática pedagógica e **das suas possíveis origens**”.

Sendo assim, o levantamento das CEALA comuns no contexto brasileiro presente neste estudo pode ser utilizado como parte de um trabalho de reflexão e negociação das crenças que os professores formadores e em formação trazem para a sala de aula, explicitando as origens colonialistas e imperialistas destas e evidenciando o quão limitantes elas podem ser em nosso processo de desenvolvimento linguístico (e de vida!). Alinho-me a Fogaça, Silva e

Halu (2022, p. 22, grifos próprios) em sua defesa por uma formação docente crítica: os autores argumentam a favor da justiça social e da ética profissional através de uma “problematização de **pressupostos e crenças** subjacentes a **discursos dominantes** (e aos nossos próprios discursos)”. Dessa forma, conhecer e questionar as crenças recorrentes entre os brasileiros nos contextos acadêmicos é compreender como os discursos dominantes dos colonizadores/colonialistas influenciaram e ainda influenciam intensamente nosso pensamento, nossos discursos e nossas ações, restringindo profundamente a nossa liberdade de ser, saber e viver. Afinal de contas, o primeiro passo para a mudança é o conhecimento, trazendo à análise o que se apresenta como natural e inquestionável.

Agora, ao fim deste trabalho, posso afirmar que meu amor pela língua inglesa continua. No entanto, ele se transformou: se antes meu amor se dava a partir do consumo e fruição de obras e artefatos culturais ingleses e, principalmente, estadunidenses, hoje ele se dá pela possibilidade de transformar essa língua em um recurso para superar a colonialidade, decolonizar nossas mentes e amplificar as vozes e epistemologias do Sul: nossas próprias vozes, nossos próprios conhecimentos, nossas culturas, há tanto tempo sufocadas e abafadas. O ensino de línguas pode servir como um poderoso instrumento de dominação colonial, mas também como um potente mecanismo de decolonização e libertação. “This is the oppressor’s language; yet I need it to talk to you”¹¹⁸ (Rich, 1971).

Se a língua que ensinamos é a língua do opressor, que saibamos então subverter a lógica colonialista/imperialista e usá-la em benefício próprio, assim como os africanos escravizados fizeram nos Estados Unidos, transformando-a em um espaço de resistência (hooks, 2013). Que saibamos dar a ela outros fins que contribuam para nossa autonomia e autoestima e que nos devolva o poder de ser, saber e viver de formas mais livres. Este trabalho é um pequeno grande passo em minha trajetória, uma tentativa de decolonizar não apenas a minha existência e a minha atuação como professora de inglês, mas também de contribuir para que esse processo aconteça em outros contextos, outras mentes e outras vidas.

¹¹⁸ Em livre tradução: “Esta é a língua do opressor; no entanto, eu preciso dela para falar com você”.

REFERÊNCIAS

AHEARN, L. Language and agency. **Annual Review of Anthropology**, v. 30, p. 109–137, 2001.

ALANEN, R. A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. *In*: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (org.). **Beliefs about SLA: new research approaches**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003.

ALEXANDRONI, D. **A construção da identidade de alunos de língua inglesa: suas representações a respeito do idioma e de sua aprendizagem**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

ALLWRIGHT, D. Seven ways of making classroom language learning difficult (Part 2). **BRAZ-TESOL Newsletter**, p. 15-17, 2006.

ALLWRIGHT, D. Developing Principles for Practitioner Research: The Case of Exploratory Practice. **The Modern Language Journal**, [S.l.], v. 89, n. 3, p. 353-366, Aut., 2005.

ALLWRIGHT, D. Exploratory Practice: Rethinking Practitioner Research in Language Teaching. **Language Teaching Research**, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 113-41, Aug. 2003.

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. **The Developing Learner: An Introduction to Exploratory Practice**. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2009.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007.

ANDRADE, M. E. S. F. **Muito além da ribalta: crenças de terceiros, segundos e primeiros agentes sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês para crianças**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

ANTONINI, A. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de 1ª e 4ª séries do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

ARAGÃO, R. C. Beliefs and emotions in foreign language learning. **System**, v. 39, n. 3, p. 302-313, 2011.

ARAGÃO, R. C. Crenças, cognição e emoção no ensino e na aprendizagem de línguas. *In*: SILVA, K. A. (org.). **Crenças, discursos e linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

ARO, M. Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning. **Jyväskylä Studies in Humanities**, Jyväskylän yliopisto, v. 116, 2009.

AZEVEDO, G.; OSÓRIO, E. M. R.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. Agendas passiva e pró-ativa da pesquisa em Linguística Aplicada nos programas nacionais de pós-graduação. *In*:

CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 7., 2004, São Paulo.
Cadernos de resumo. São Paulo: ALAB, 2004. p. 113.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 1, p. 89-117, 2013.

BARBOSA, D. S. **Relações com os saberes da língua inglesa entre estudantes do proeja do IFPE – Campus Recife – um estudo de caso.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

BARBOSA, J. G.; HESS, R. **O diário de pesquisa:** o estudante universitário e seu processo formativo. Brasília: Liberlivro, 2010.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: um portal para a inclusão. *In:* CONCEIÇÃO, M. P. (org.). **Experiências de aprender e ensinar línguas estrangeiras:** crenças de diferentes agentes no processo de aprendizagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

BARCELOS, A. M. F. Students' experiences and beliefs in the language classroom: challenges and opportunities for reflective learning. *In:* GONÇALVES, G. R.; ALMEIDA, S. R. G.; PAIVA, V. L. M. O.; RODRIGUES JR., A. S. (org.). **New Challenges in Language and Literature.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras UFMG, 2009. p. 27-40.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *In:* BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRÃO, Maria Helena Vieira (org.). **Crenças e ensino de línguas:** foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes Editores, 2006a. p. 109-138.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v.9, n.2, p.145-175, jul./dez. 2006b.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004.

BARCELOS, A. M. F. Researching beliefs about SLA: a critical review. *In:* KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (org.). **Beliefs about SLA:** new research approaches. Dordrecht: Kluwer, 2003a.

BARCELOS, A. M. F. Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: Conflict and influence. *In:* KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (org.). **Beliefs about SLA:** new research approaches. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003b. p. 171–199.

BARCELOS, A. M. F. Conclusion: Exploring possibilities for future research on belief about SLA. *In:* KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (org.). **Beliefs about SLA:** New research approaches. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003c. p. 171–199.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v.1, n.1, p.71-92, 2001.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. 1995. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 1995.

BARCELOS, A. M. F. ARAGÃO, R. Emotions in Language Teaching: A Review of Studies on Teacher Emotions in Brazil. **Chinese Journal of Applied Linguistics**, Kyiv, UK, v. 41, n. 4, p. 506-531, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1515/cjal-2018-0036> Acesso em: 01 maio 2024.

BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. Beliefs in second language acquisition: teacher. *In*: CHAPELLE, C. A. (org.). **The encyclopedia of applied linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing, 2013.

BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRÃO, M. H. (org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 109-138.

BARCELOS, A. M. F.; RUOHOTIE-LYHTY, M. Teachers' emotions and beliefs in second language teaching: Implications for teacher education. *In*: MARTINEZ AGUDO, J. D. (ed.). **Emotions in second language teaching: theory, research and teacher education**. New York: Springer, 2018.

BASSO, E. A. Quando a crença faz diferença. *In*: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 65-85.

BASTOS, P. A. de L.; PESSOA, R. R.; FERREIRA, F. C. da C.; SOUZA, L. P. de Q. Ensinando para a incerteza da comunicação: O desafio de distanciar a educação linguística e a formação docente das ideologias modernas de língua. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido da; FREITAS, Carla Conti de (org.). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

BENSON, P. The philosophy and politics of learner autonomy. *In*: BENSON, Phil; VOLLER, Peter. **Autonomy and independence in language learning**. London: Longman, 1997.

BERNAT, E. Beyond beliefs: Psycho-cognitive, sociocultural and emergent ecological approaches to learner perceptions in foreign language acquisition. **Asian EFL Journal**, v. 10, n. 3, p. 7–27, 2009.

BEZERRA, I. C. R. M.; ANDRADE, L. B. Diversidade de gênero, identidades silenciadas: questões sobre livro didático de inglês e formação docente. *In*: CARDOSO, J.; ARANTES, P. (org.). **Diálogos sobre ensino e aprendizagem em tempos de resistência**. Rio de Janeiro: Cartolina, 2021.

BIRELLO, M.; BORG, S. Teacher cognition and language teacher education: beliefs and practice. A conversation with Simon Borg. **Bellaterra Journal of Teaching & Learning**

Language & Literature, v. 5, n. 2, p. 88-94, 2012. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/Bellaterra/article/view/253372> Acesso em: 01 maio 2024.

BLOCK, D. **Second language identities**. London: Continuum, 2007.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. **Language Teaching: surveys and studies**, Cambridge, v. 36, p. 81–109, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRANCO, A. S. C. **Representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa de alunos iniciantes de um curso de Letras**. 2005. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2005.

BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, C. R.; STECK, D. Pesquisa participante: a partilha do saber. *In*: BRANDÃO, C. R.; STECK, D. (org.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. São Paulo, Aparecida: Ideias e Letras, 2006.

BRITISH COUNCIL. **English in Brazil**. 1. ed. São Paulo: British Council, 2015a.

BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. 1. ed. São Paulo: British Council, 2015b.

BRITISH COUNCIL. **Learning English in Brazil: Understanding the aims and expectations of the Brazilian emerging middle classes**. 1. ed. São Paulo: British Council, 2014.

BRITISH COUNCIL, INDIA. **The Teaching of English as a Foreign Language, a report on the British Council Summer Conference**. Mahableshwar: British Council, 1950.

BUENO JUNIOR, S. S. **Crenças de alunos sobre produção textual em língua inglesa na EAD**. 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2011.

BUKOR, E. **Exploring teacher identity: teachers' transformative experiences of re-constructing and re-connecting personal and professional selves**. 2011. Tese (Doutorado) - University of Toronto, Toronto, 2011.

CARDOSO, J. da S. Mudanças nas escolhas das estratégias de aprendizagem e no uso de tecnologias digitais na formação inicial de professores de línguas durante a pandemia. *In*: CARDOSO, J. da S.; PINTO, M. de O.; CAMPOS, R. (org.). **Diálogos sobre ensino e aprendizagem de línguas em tempos (pós-) pandêmicos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

CARDOSO, J. da S. Formação crítico-reflexiva de professores de línguas em tempos de crise: implementando o "inédito viável" em "situações-limite". *In*: CARDOSO, J.; ARANTES, P.

Diálogos sobre ensino e aprendizagem em tempos de resistência. Rio de Janeiro: Cartolina, 2021.

CARDOSO, J. da S. **Colaboração, estratégias de aprendizagem e letramento digital na formação de futuros professores de inglês.** Projeto de Pesquisa apresentado ao CNPq para obtenção da bolsa de produtividade em pesquisa. Rio de Janeiro, 2019.

CARDOSO, J. da S. Associações de professores e atuais políticas linguísticas para o ensino de línguas adicionais: estratégias e desafios. *In*: GULLO, Annita; RODRIGUES, Luiz Carlos. **Políticas linguísticas e ensino de LE no Brasil.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2017. Disponível em: <https://sele-ufrrj.wixsite.com/sele-ufrrj/copia-livro-digital-i-sele>. Acesso em: 01 maio 2024.

CARDOSO, J. da S. **Estratégias de aprendizagem: eficácia e autonomia na compreensão oral.** Beau Basin: OminiScriptum; Novas Edições Acadêmicas, 2016.

CARDOSO, J. da S. Who is afraid of Self-Access Learning? **Views & News**, n. 8, p.14-16, Dec. 1993.

CARMOZINI, M. **Espelho, espelho meu: o reflexo das crenças de bons aprendizes de inglês em suas ações.** 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

CARVALHO, V. C. P. S. de. **Aprendizagem de Língua Estrangeira Sob a Ótica de Alunos de Letras: Crenças e Mitos.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

CARVALHO, V. M. “**Essa língua já me estrutura**”: a construção da identidade no discurso do aluno de inglês do ensino médio público. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, 2015.

CASTRO-GOMÉZ, S. **La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816).** Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CAVALCANTI, A. P.; MORAES, M.C. M. de; AMARAL, S. S. M. do. A prática educativa de Amílcar Cabral no processo de descolonização: diálogos de Freire em África. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, Edição Especial, p. 308-331, set. 2021.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo.** São Paulo: Veneta, 2020.

CHIARO, T. R. P. de. **O aluno adulto e suas representações acerca do saber e aprender: uma investigação em um contexto de ensino de inglês para fins específicos.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CHOMSKY, N. **Linguagem e pensamento.** Petrópolis: Vozes, 1971.

CLEGHORN, A.; MERRITT, M.; ABAGI, J. O. Language policy and science instruction in Kenyan primary schools. **Comparative Education Review**, v. 33, n. 1, p. 21-39, 1989.

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 Linguísticos) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2005.

COSTA, F. L. da. **A formação de professores de língua inglesa e o Estágio Supervisionado: o movimento das experiências, crenças e identidades.** 2014. Dissertação (Mestrado em Literatura) — Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

COSTA, V. O. **A relação entre a escola, o ensino de línguas e o abandono escolar: um olhar a partir das crenças e experiências de adolescentes com quem a lei entra em conflito.** 2012. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

COTTERALL, S. Readiness for autonomy: investigating learner beliefs. **System**, [S.l.], v. 23, n. 2, p.195-205, May 1995.

CRISTOVÃO, V. L. L.; GIMENEZ, T. Professores investigando suas próprias práticas: um panorama. *In*: GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Teaching English in context - Contextualizando o ensino de inglês.** 1. ed. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2006. p. 33-44.

CRUZ, L. T. da. **Crenças de professores em formação sobre sua proficiência em língua inglesa: reflexões e perspectivas de ação.** 2014. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2014.

CUNHA, M. C. da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania.** São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-determination theory: A consideration of human motivational universals. *In*: CORR, P. J.; MATTHEWS, G. (org.). **The Cambridge handbook of personality psychology.** New York: Cambridge University Press, 2009. p. 441–456.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.** New York: Plenum, 1985.

DEMO, P. **Pesquisa participante, saber pensar e intervir juntos.** Brasília, DF: Liber Livro, 2008.

DEWAELE, J.-M. **Emotions in multiple languages.** Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010.

DEWEY, J. **The middle works (1899-1924).** Carbondale: Southern Illinois University Press, 1983.

DEWEY, J. **Experience and Education.** New York: Macmillan, 1938.

DEWEY, J. **How we think.** Lexington, MA: D. C. Heath, 1933.

DÖRNYEI, Z. From Integrative Motivation to Directed Motivational Currents: The Evolution of the Understanding of L2 Motivation over Three Decades. *In*: LAMB, Martin; CSIZÉR, Kata; HENRY, Alastair; RYAN, Stephen (org.). **The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning.** Cham: Springer Nature Switzerland AG, 2019. p. 39-69.

DÖRNYEI, Z.; RYAN, S. **The psychology of the language learner revisited**. New York: Routledge, 2015.

DÖRNYEI, Z. The L2 motivational self-system. *In: Dörnyei, Z; Ushioda, E. (org.). **Motivation, language identity and the L2 self***. Bristol: Multilingual Matters, 2009. p. 9–42.

DÖRNYEI, Z. **The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

DÖRNYEI, Z.; KUBANYIOVA, M. **Motivating students, motivating teachers: Building vision in the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

DUCATTI, A. L. F. **A interação verbal na língua-alvo e a proficiência oral na prática de sala de aula: (re)definindo o perfil de uma professora de língua inglesa da escola pública**. Dissertação de mestrado. Unesp: São José do Rio Preto, SP, 2010.

DUFF, P. Identity, agency and SLA. *In: MACKAY, A.; GASS, S. (org.). **Handbook of second language acquisition***. London: Routledge, 2012.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. *In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (org.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches***. Dordrecht: Kluwer, 2003.

ESPÍRITO SANTO, N. B. do. **A tradução no ensino de língua inglesa: crenças de professoras em formação inicial**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.

EVARISTO, C. A Escrivivência e seus subtextos. *In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrivivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo***. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FANON, F. O. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008.

FANON, F. O. **Os condenados da Terra**. Editora Ulisseia, Lisboa, 1965.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIA, M. D. A. **As crenças e o processo de construção de identidade profissional de alunos do terceiro semestre na licenciatura Letras-Português-Inglês**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, 2013.

FERNANDES, A. E. de P. **Crenças dos gestores sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa e motivação do professor**. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, 2011.

FERNANDES, F. A. **Crenças, experiências e ações de professores de inglês (LE) de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Curso

de Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

FIGUEIREDO, C. J. O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.1, p. 67-92, jan./jun. 2011.

FINARDI, K. Globalization and English in Brazil. *In*: FINARDI, K. (org.). **English in Brazil: views, policies and programs**. 1. ed. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2016. p. 13-32.

FOGAÇA, F. C.; SILVA, K. A. da; HALU, R. C. Desafios atuais para a educação em línguas: criticidade e (re)existência nas trajetórias de formadores de professores. *In*: FOGAÇA, F. C.; SILVA, K. A. da; HALU, R. C. (org.). **Criticidade e educação linguística: experiências e práticas em contextos (super)diversos**. Campinas: Pontes Editores, 2022.

FONSECA, M. R. M. da. **O lugar do ensino-aprendizagem do inglês na atualidade: uma investigação**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FONSECA, M. R. M. da; CARDOSO, J. da S. Ensino remoto emergencial na perspectiva de licenciandos: a emergência de crenças, identidades e emoções em um fórum de docentes em formação. **Pensares em Revista**, v. 23, p. 26–46, 2021.

FORTE, J. da S. **O ensino de língua inglesa para alunos da educação infantil em Porto Alegre: uma leitura crítica acerca do uso da linguagem, do letramento e de crenças**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz e Terra, [1967]2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, [1998] 2004.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, M. Paulo Freire na África: Encontro da pedagogia freiriana com a práxis política de Amílcar Cabral. *In*: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019.

GARDNER, R. C. The socio-educational model of second-language learning: Assumptions, finding, and issues. **Language Learning**, v.38, n.1, p.101-126, 1988.

GARDNER, R. C. **Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation**. London: Edward Arnold, 1985.

GOMES, S. L. **O uso de canções como ferramenta pedagógica para o ensino crítico da Língua Inglesa:** uma experiência nas aulas de inglês. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, 2012.

GRADDOL, D. **‘Melhores professores de inglês não são britânicos nem americanos’, diz linguista.** [Entrevista cedida a] Fernanda Calgaro. São Paulo: G1, 06 nov. 2009. Disponível em: <https://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL1368465-5604,00-MELHORES+PROFESSORES+DE+INGLES+NAO+SAO+BRITANICOS+NEM+AMERICANOS+DIZ+LINGUI.html>. Acesso em: 01 maio 2024.

GRADDOL, D. **English next:** why global English may mean the end of “English as a Foreign Language”. Reino Unido: British Council, 2006.

GRANATO, L. **Pesquisas mostram abismo no mercado de trabalho para profissionais negros.** 2020. Disponível em: <https://exame.com/carreira/pesquisas-mostram-abismo-no-mercado-de-trabalho-para-profissionais-negros/> Acesso em: 01 maio 2024.

GROSGUÉL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.

GROSGUÉL, R. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. *In:* CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (org.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

GROSGUÉL, R. The Implications of Subaltern Epistemologies for Global Capitalism: Transmodernity, Border Thinking and Global Coloniality. *In:* APPELBAUM, R.; ROBINSON, W. (org.). **Critical Globalization Studies.** New York; London: Routledge, 2005. p. 283-292.

HALL, J. K. **Essentials of SLA for L2 teachers:** a transdisciplinary framework. New York: Routledge, 2019.

HALLIDAY, M. A. K.; MACINTOSH, A.; STREVEENS, P. **The linguistic sciences and language teaching.** Londres: Longman, 1964.

HEBERLEIN, M. C. T. **Uso de estratégias de comunicação no contexto de sala de língua inglesa:** um estudo de caso. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

HENRY, A. Directed Motivational Currents: Extending the Theory of L2 Vision. *In:* LAMB, M.; CSIZÉR, K.; HENRY, A.; RYAN, S. (org.). **The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning.** Cham: Springer Nature Switzerland AG, 2019. p. 139-161.

HIRATA, V. **Crenças e práticas de aprender e ensinar inglês: conflito e dilema numa escola pública.** Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Cuiabá, 2012.

HOLEC, H. The learner as manager: managing learning or managing to learn? *In*: WENDEN, A.; RUBIN, J. (org.). **Learner strategies in language learning**. Londres: Prentice Hall, 1987. p. 145-156.

HOLEC, H. **Autonomy in foreign language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

HONORATO, S. Uma (in)versão da história do brasil: a queda do céu, de Davi Kopenawa e Bruce Albert. **Magma**, v. 25, n. 14, p. 17-27, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/magma/article/view/153630>. Acesso em: 01 maio 2024.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HORWITZ, E. K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.

HORWITZ, E. K. (1987) Surveying student beliefs about language learning. *In*: WENDEN, A.; RUBIN, J. (org.). **Learner Strategies in Language Learning**. Londres: Prentice-Hall, p. 119-129, 1987,

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

IGNÁCIO, S. de A. “**Não se pode mudar aquilo que não se conhece**”: uma reflexão sobre crenças de professoras de língua inglesa. Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2009.

JOHNSTONE, R. **Teaching modern languages at primary school: approaches and implications**. Edinburgh: SCRE, 1994.

JORDÃO, C. M. A língua inglesa como ‘commodity’: direito ou obrigação de todos? *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA, 2002, Curitiba. **Conhecimento local e conhecimento global**. Curitiba: [s.n.], 2002. p. 272–295.

JORDÃO, C. M.; FIGUEIREDO, E. H. D. de; MARTINEZ, J. Z. Trickstering applied linguistics with Pennycook and Makoni: transglobalizing north and south. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, n. 1, 2020.

KACHRU, B. B. Standard, Codification and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle. *In*: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. (org.). **English in the world: teaching and learning the language and literatures**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986a. p. 11–30.

KACHRU, B. B. **The alchemy of English: the spread, functions and models for non-native Englishes**. Oxford: Oxford University Press, 1986b.

KALAJA, P. Student teachers' beliefs about L1 and L2 discursively constructed: a longitudinal study of interpretative repertoires. *In: KALAJA et al. (org.). **Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching***. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2016a.

KALAJA, P. 'Dreaming is believing': The teaching of foreign languages as envisioned by student teachers. *In: KALAJA et al. (org.). **Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching***. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2016b.

KALAJA, P. Research on students' beliefs about SLA within a discursive approach. *In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (org.). **Beliefs about SLA: new research approaches***. Dordrecht: Kluwer, 2003.

KALAJA, P. Research on students' beliefs about SLA within a discursive approach. *In: ANNUAL MEETING OF BRITISH ASSOCIATION FOR APPLIED LINGUISTICS, 33.*, 2000, Cambridge, UK. Cambridge, UK: [s.n.], 2000.

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

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F.; ARO, M. Revisiting research on L2 learner beliefs: looking back and looking forward. *In: GARRETT, P.; COTS, J. (org.). **The Routledge Handbook on Language Awareness***. New York: Routledge, 2017. p. 222-237.

KALAJA, P. *et al.* Key Issues Relevant to the Studies to Be Reported: Beliefs, Agency and Identity. *In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F.; ARO, M.; RUOHOTIE-LYTHY, M. **Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching***. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015.

KALVA, J. M. **Identidade nacional e língua franca: negociações no processo de ensino e aprendizagem de inglês**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. *In: DINIZ-PEREIRA, J.; ZEICHNER, K. (org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente***. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

KILOMBA, G. **Descolonizando o conhecimento** – uma palestra-performance. Tradução: Jessica Oliveira. 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/23391789/Tradu%C3%A7%C3%A3o_para_o_Portugu%C3%AAs_de_DESCOLONIZANDO_O_CONHECIMENTO_Uma_Palestra_Performance_de_Grada_Kilomba Acesso em 01 maio 2024.

KIMURA, Y. English language learning motivation: Interpreting qualitative data situated in a classroom task. *Annual Review of English Language Education in Japan*, v. 14, p. 71–80, 2003.

KRAMSCH, C. Metaphor and the subjective construction of beliefs. *In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (org.). **Beliefs about SLA: new research approaches***. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003.

KRENAK, A. A. L. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in English teaching: can the subaltern act? **Tesol Quarterly**, v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tesq.202>. Acesso em: 01 maio 2024.

LACERDA, D. B. C. **To be or not to be**: um estudo sobre crenças de aprendizes e ações de professores de inglês como LE quanto ao ensino de gramática. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

LAGUILIO, I. P. “**Não consigo entender sua aula, prof^a, você fala inglês**”: crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma escola técnica federal na cidade de Ponta Porã/MS. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2013.

LANTOLF, J. P. Sociocultural theory and L2: state of the art. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 28, n. 1, p. 67–109, 2006. www.jstor.org/stable/44487039 . Acesso em: 01 maio 2024.

LARSEN-FREEMAN, D. The emancipation of the language learner. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, [S.l.], v. 2, n. 3, p. 297-309, 2012.

LARSEN-FREEMAN, D. Expanding the roles of learners and teachers in learner-centered instruction. In: RE-NANDYA, W. A.; G. M. JACOBS, G. M. (org.). **Learners and language learning**. Singapore: Seameo Regional Language Centre, 1998. p. 207-226.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 2, n. 18, p.141-165, 1997.

LEFFA, V. J. A look at students’ concepts of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 17, p.57-65, 1991.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211-236, 1988.

LEITE, P. M. de C. C.; OLIVEIRA, A. C. T. de; COURA, F. de A. Inglês como língua franca, o mito da natividade e as Implicações pedagógicas para o ensino/aprendizagem da Língua inglesa. **Revista Trem de Letras**, v. 6, n.1, p. 1-18, 2020.

LENNEBERG, E. **Biological foundations of language**. New York: Wiley and Sons, 1967.

LIBERALI, F. Construir o inédito viável em meio a crise do coronavírus –lições que aprendemos, vivemos e propomos. In: LIBERALI, F.; FUGA, V.; DIEGUES, U.; CARVALHO, M. (org.). **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. Campinas: Pontes, 2020. p. 13-21.

LIMA, C. V. A. **Experiências de indisciplina e aprendizagem: um estudo de caso em uma turma de um curso livre de inglês.** 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

LIMA, F. S. **Signs of Change in Adolescents' Beliefs about Learning English in Public School: a Sociocultural Perspective.** Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2012.

LIMA, F. S. de; CÂNDIDO-RIBEIRO, Douglas. Crenças de alunos de escola privada sobre aprendizagem da língua inglesa. **Cadernos do IL**, n. 48, p. 62–81, 2014.

LIMA, S. dos S. **Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública.** 2005. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2005.

LÔPO RAMOS, A. A. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, v. 13, n. 1, p. 233–267, 2021.

LOWIE, W.; VERSPOOR, M.; DE BOT, K. A dynamic view of second language development across the lifespan. *In*: DE BOT, K.; SCHRAUF, R. (org.). **Language Development Over the Lifespan.** New York: Routledge, 2009. p. 125-145.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.

LUVIZA, J. C. B. **Representações sociais de alunos-professores sobre língua(s) e cultura(s) no estágio supervisionado de inglês.** 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015.

MADEIRA, F. **Crenças sobre o explícito construídas pelos aprendizes de um novo Idioma.** 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2006.

MAITINO, L. M. **Crenças de uma professora e de seus alunos acerca do processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública: contribuições para formação continuada.** 2007. 200 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2007.

MAKERERE REPORT. **Report on the conference on the teaching of English as a Second Language.** Entebbe: Commonwealth Education Liaison Committee, 1961.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARKUS, H., NURIUS, P. Possible selves. **American Psychologist**, v. 41, p. 954–969, 1986.

MASIERO, S. S. de. **A formação continuada de professores de inglês por meio das tecnologias e a mudança na prática docente**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pró-reitora e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, 2010.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Apresentação: esforços decoloniais e o desejo de romper com binarismos e hegemonias na relação escola-universidade. *In*: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.). **(De)Colonialidades na relação Escola-Universidade para a formação de professoras(es) de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

MATIAS SANTOS, V. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista a ciência. **Revista Psicologia e Sociedade**, v. 1, n. 30, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/FZ3rGJJ7FX6mVyMHkD3PsnK/>. Acesso em: 01 maio 2024.

MATURANA, H. Uma Abordagem da Educação Atual na Perspectiva da Biologia do Conhecimento. *In*: MATURANA, H. (org.). **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MENDES, C. M. **Crenças sobre a língua inglesa: o antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino - aprendizagem de professores em formação**. 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto, 2009.

MENDONÇA, A. de. “Professor doutrinador”, homeschooling e “ideologia de gênero”: a tríade que ameaça a educação brasileira. **Revista Escritas**, v. 12, n. 2, p. 33–51, 2020. <https://doi.org/10.20873/vol12n2pp33-51>. Acesso em: 01 maio 2024.

MERCER, S. Self-concept: Situating the self. *In*: MERCER, S; RYAN, S. & WILLIAMS, M. (org.). **Psychology for language learning: insights from research, theory and practice**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012. p. 26–41.

MERCER, S; RYAN, S. A mindset for EFL: Learners’ beliefs about the role of natural talent. **ELT Journal**, v. 64, n. 4, p. 436–444, 2010.

MICCOLI, L. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. *In*: SILVA, K. A. (org.). **Crenças, discursos e linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 135-165.

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidade y gramática de la descolonialidad**. 2. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. *In*: GÓMEZ, S. C.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 25-46.

MIGNOLO, W. **Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2003.

MIGNOLO, W. Postoccidentalismo: el argumento desde América Latina. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo (org.). **Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate**. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

MILLER, I. K. et al. Prática Exploratória: questões e desafios. *In*: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador**. 1ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.

MILLER, L.; GINSBERG, R. B. Folklinguistic theories of language learning. *In*: FREED, B. F. (org.). **Second language acquisition in a study abroad context**. Amsterdam: John Benjamins, 1995. p. 293-315.

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 Linguística Aplicada) - Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

MOITA LOPES, L. P. da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MUKHERJEE, T. ESL: An imported new empire? **Journal of Moral Education**, v. 15, n. 1, p. 43-49, 1986.

NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NICOLAIDES, C.; TÍLIO, R. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas adicionais no contexto brasileiro: o caminho trilhado pela ALAB. *In*: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. da; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

NICOLAIDES, C. Crenças de professores estagiários em sua caminhada em busca da aprendizagem autônoma. *In*: SILVA, K. A. (org.). **Crenças, discursos e linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 267-293.

NORTON, B. **Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change**. Harlow: Pearson Education, 2000.

NORTON, B. Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly*, v. 31, n. 3, p. 409–429, 1997.

NUNES, C. M. V. **Representações sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa de alunos de uma 5ª série do ensino fundamental**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

NUNES, R. H.; SANTCLAIR, D.; SILVA, K. A. da. Freire e o legado para a educação brasileira: entrevista póstuma. *Filosofia e Educação*, Campinas, SP, v.13, n.2, p.2397-2418, maio/ago. 2021.

OLIVEIRA, A. C. T. de. **Formação continuada de professores de língua inglesa: suas crenças e expectativas**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, Rio de Janeiro, 2012.

OLIVEIRA, B. M. de. **Crenças, Motivações e Identidades de alunos de língua inglesa de uma escola particular**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.

OLIVEIRA, D. F. A. **Professor, tem alguém ficando para trás!** As crenças de professores influenciando a cultura de ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

OLIVEIRA, H. F. de. **À flor da (terceira) idade: crenças e experiências de aprendizes idosos de língua estrangeira (inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

OLIVEIRA, I. V. Escrivências e limites da identidade na produção de intelectuais negras. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 633-658, 2017.

OLIVEIRA, K. C. de. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos ingressantes e egressos do ensino fundamental II**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

OXFORD, R. Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. *In: PALFREYMAN, D. (org.). Learner autonomy across cultures*. Great Britain: Macmillan, 2005. p. 75-91.

PAES, M. B. G.; JORGE, M. L. dos S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. *In: LIMA, D. C. de. (org.). Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialista*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 161-168.

PAIVA, N. **A Cultura de Aprender Língua Estrangeira (Inglês) dos Alunos de uma Escola da Secretaria de Estado do Distrito Federal**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, 2003.

PAIVA, V. L. M. de O. Aquisição de segunda língua na perspectiva da complexidade. *In: PAIVA, V. L. M. de O. Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola, 2014. p. 141-151.

PAIVA, V. L. M. de O. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos. *In: BURGO, V. H.; FERREIRA, E. F.; STORTO, L. J. Análise de textos falados e escritos: aplicando teorias*. Curitiba: Editora CRV, 2011. p.71-86.

PAIVA, V. L. M. de O. Caos, Complexidade e aquisição de segunda língua. *In: PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M. (org.). Sistemas adaptativos complexos: lingua(gem) e aprendizagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2009. p.187-203.

PAIVA, V. L. M. de O. Modelo fractal de aquisição de línguas. *In: BRUNO, F. C. (org.). Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005. p. 23-36.

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

PALLÚ, N. M. **Que inglês utilizamos e ensinamos?** Reinterpretações de professores sobre o processo de ensino e aprendizagem do inglês contemporâneo. 2013. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2013.

PARDO, F. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado no cenário político atual. *Revista Letras Raras*. v.8, n. 3, 2019.

PASSONI, A. N. P. **Formação de professores na universidade:** um espaço em construção. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

PAULA, M. do N. de. **Formação de Professores na Universidade:** um espaço em construção. 2001. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

PAVLENKO, A. **Emotions and multilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

PAVLENKO, A.; NORTON, B. Imagined communities, identity, and English language teaching. *In: CUMMINS, J.; DAVIDSON, C. (org.). International handbook of English language teaching*. New York: Springer, 2007. p. 669–680.

PEIRCE, C. S. The fixation of belief. *In: WEINER, P. P. (org.). Charles S. Peirce: Selected writings*. New York: Dover, 1877 [1958]. p. 91-112.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics:** a critical introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, A. Towards a critical applied linguistics for the 1990's. *Issues in Applied Linguistics*, v. 1, p. 8–28, 1990.

PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. **Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South**. New York, NY: Routledge, 2020.

PEREIRA, L. S. M.; COSTA, S. M.; SILVA, K. A. da. Internacionalização e políticas linguísticas: As percepções de professores de línguas de um instituto federal. *In*: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A. da; FREITAS, C. C. de (org.). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

PESSOA, R. R. Movimentos críticos de uma prática docente. *In*: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

PESSOA, R. R. Reflexão interativa: desvelando e transformando teorias práticas sobre o ensino de inglês na escola pública. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 45, p. 75-86, 2006.

PETRECHE, C.R.C. Students' and teachers' beliefs and the lack of interest in English classes. *In*: GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V.L.L. **Teaching English in context**. Londrina: UEL, 2006. p. 117-130.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PHILLIPSON, R. English rules: a study of language pedagogy and imperialism. *In*: PHILLIPSON, R.; SKUTNABB-KANGAS, T. (org.). **Linguicism rules in education**. Roskilde: Roskilde University Centre, 1986.

PHILLIPSON, R.; SKUTNABB-KANGAS, T. Applied linguists as agents of wider colonization – the gospel of international English. *In*: PHILLIPSON, R.; SKUTNABB-KANGAS, T. (org.). **Linguicism rules in education**. Roskilde: Roskilde University Centre, 1986.

PINHEIRO, M. G. **Crenças e ações de aprendizes de LE (inglês) a respeito da aprendizagem por meio de colaboração em rede**. 2019. Dissertação (mestrado)— Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2019.

POW, E. **De Jazidas, Garimpos e Artífices**: A formação fonológica do professor e sua identidade profissional. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. p. 107-130.

QUIJANO, A. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. *In*: BONILLA, Heraclio (org.). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones, FLACSO, 1992. p. 437-449.

RAJAGOPALAN, K. Prefácio. *In*: FOGAÇA, F. C.; SILVA, K. A. da; HALU, R. C. (org.). **Criticidade e educação linguística**: experiências e práticas em contextos (super)diversos. Campinas: Pontes Editores, 2022.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMOS, F. S. **Teaching and learning of writing in English: a relationship between beliefs and the use of strategies.** 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Estudos Literários) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

RAMOS, R.; LESSA, Â. Ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores à luz de representações. *In: SILVA, K. A. (org.). Crenças, discursos e linguagem.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

REGIONAL ENGLISH LANGUAGE OFFICE (RELO - Brasil); Chatclass (Brasil). Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa no Brasil: Desafios e Oportunidades. Um retrato de 2020. *In: EMBAIXADA DOS ESTADOS UNIDOS (Brasil). Olimpíada de Inglês.* [S. l.: s.n.], 2020. Disponível em: <https://www.olimpiadadeingles.com/relatorio-ingles-2020>. Acesso em: 01 maio 2024.

REINDERS, H.; LÁZARO, N. Beliefs, Identity and Motivation in Implementing Autonomy: The Teacher's Perspective. *In: MURRAY, Garold; GAO, Xuesong (Andy); LAMB, Terry. Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning.* Bristol: Multilingual Matters, 2011.

REYNALDI, M. Â. A. C. **A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro.** 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

RICCI, A. **Representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa dos alunos da 5ª a 8ª séries de uma escola pública do Estado de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

RICH, A. **The will to change: poems 1968–1970.** New York: W. W. Norton, 1971.

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.

RILEY, P. On the social construction of 'the learner'. *In: COTERALL, S.; CRABBE, D. (org.). Learner autonomy in language learning: defining the field and effecting change.* Frankfurt am Main etc.: Peter Lang, 1999.

RILEY, P. Aspects of learner discourse: Why listening to learners is so important. *In: ESCH, E. (org.). Self-access and the adult language learner.* London: Centre for information on language teaching, 1994. p. 7-18.

RILEY, P. Learners' representations of language and language learning. **Mélanges Pédagogiques C.R.A.P.E.L**, v. 2, p. 65-72, 1989.

ROCHA, C. H. Um estudo exploratório sobre o ensino de inglês no fundamental I: foco nas crenças dos participantes. *In: SILVA, K. A. (org.). Crenças, discursos e linguagem.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 23, n. 2, p. 273-319, 2007.

RODRIGUES, C. de O. **A interferência do preconceito linguístico no ensino-aprendizagem da língua inglesa nos cursos de idiomas do Brasil**. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

RODRIGUES, J. M. da V. **Crenças e experiências de aprendizagem de LE (inglês) de alunos de centros interescolares de línguas: um estudo de caso**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

RODRIGUES, N. N. **Relationships between pre-service teachers' emotions and beliefs about learning and teaching English**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015.

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

ROMÃO, J. E. Paulo Freire e Amílcar Cabral: Razões Revolucionárias e a descolonização das mentes. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

ROSA-DA-SILVA, V. Da “realidade cruel” e do “tempo perdido”: Movimentos decoloniais nas vivências do estágio de inglês em uma escola pública. *In*: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A. da; FREITAS, C. C. de (org.). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. *In*: DECI, E. L.; RYAN, R.M. (org.). **Handbook of self-determination research**. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002. p. 3-33.

SADÉ, L. Complexity and identity reconstruction in second language acquisition. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 515–537, 2009.

SANTOS, D. A. G.; ASSIS-PETERSON, A. A. Ensino de inglês na escola pública: revolvendo crenças e aerando discursos. **Revista Ecos**, ano 9, v. 13, n. 2, 2012.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SCARAMUCCI, M. V. R. Prefácio. *In*: SILVA, K. A. (org.). **Crenças, discursos e linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

SCHMITZ, J. R. Review of Robert Phillipson, Linguistic Imperialism. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 26, p. 103-107, jul./dez. 1995.

SCHULZ, L. O. **Educação e linguagem desde a enunciação oral do professor de língua inglesa: autopercepção e percepção de alunos.** 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

SCHWEIKART, J. F. **Crenças e mudanças de crenças de alunos-professores de inglês em período de estágio.** 2009. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, K. A. da. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: pontos e contrapontos. *In: SILVA, K. A. da (org.). Crenças, discursos e linguagem.* Campinas: Pontes Editores, 2011. v. 2.

SILVA, K. A. da. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na lingüística aplicada brasileira. *In: SILVA, K. A. da (org.). Crenças, discursos e linguagem.* Campinas: Pontes Editores, 2010a.

SILVA, K. A. da. **O professor mediador e os interagentes (brasileiro e estrangeiro) no projeto “Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos”:** legitimação de crenças e/ou (re) construção de competências? 2010. Tese (Doutorado) - UNESP, São Paulo, 2010b.

SILVA, K. A. da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, v.10, n.1, p.235-271, 2007.

SILVA, K. A. da. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês).** 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

SILVA, L. O. **Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras:** um estudo comparativo. 2001. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SILVA, N. B. da. **Os alunos da rede pública não têm interesse em apreender a língua inglesa:** vamos refletir, ou simplesmente lamentar? 2006. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, R. O. da; BORBA, Carolina dos Anjos de; FOPPA, Carina Catiana. O sistema/mundo colonial/moderno e a natureza: reflexões preliminares. **Revista Videre**, v. 13, n. 26, p. 138–169, 2021.

SILVA, S. N. da. **Estudo das crenças dos alunos-professores de língua inglesa de uma universidade comunitária catarinense.** 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2014.

SILVA SANTOS, J. **Black Matters Matter:** uma bússola apontando para raça a bordo da nau "formação de professores/as de inglês". 2021. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

SILVEIRA, F. V. R. **Ressignificando a ansiedade na aprendizagem e uso de línguas estrangeiras através das crenças: um estudo exploratório.** 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SO, S.; DOMINGUEZ, R. Emotion processes in second language acquisition. *In*: BENSON, P., NUNAN, D. (org.). **Learners' stories: difference and diversity in language learning.** Cambridge University Press, Cambridge, 2005. p. 42-55.

SOLOMON, R. On the passivity of the passions. *In*: MANSTED, A. S. R.; FRIJDA, N.; FISCHER, A. (org.). **Feelings and emotions: the Amsterdam symposium.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 11-29.

SOUZA, M. da C. M. de. **Avaliações e crenças em uma sala de aula de inglês para fins específicos sob o prisma sociocultural e sociosemiótico.** 2016. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, Rio de Janeiro, 2016.

SOUZA, M. L. R. M. **Crenças de alunos de um Instituto de Língua Inglesa: a possibilidade de interferência positiva do professor.** 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2004.

SOUZA, R. E. G. de. **O papel da leitura nas aulas de inglês: uma análise segundo a percepção dos professores do ensino médio de escolas públicas estaduais de Natal.** 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

SOUZA, S. C. B. de. **Teacher's representations of the English language in Santarém, Pará.** 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, SC, 2012.

SOUZA, Z. F. de. **Representações de alunos sobre ensinar-aprender inglês e seu (des)interesse em estudar essa língua.** 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SPIVAK, G. "Can the Subaltern Speak?" *In*: NELSON, Cary; GROSSBERG, Lawrence (org.). **Marxism and the Interpretation of Culture.** London: Macmillan, 1988.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOLEDO, F. B. **O silêncio dos aprendizes: um estudo sobre o "período silencioso prolongado" de aprendizes de língua estrangeira (Inglês).** 2010. Dissertação (Mestrado) - UFSCAR, São Carlos, 2010.

TRAJANO, I.S.N. **Crenças Espontâneas do Aprender LE (Inglês): A Perspectiva do alunado.** 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2005.

UNESCO. **The Use of the Vernacular Languages in Education.** Paris: Unesco, 1953.

VAN LIER, L. Agency in the classroom. *In*: LANTOLF, J. P.; POEHNER, M. E. (org.). **Sociocultural theory and the teaching of second languages**. London: Equinox, 2008. p. 163–86.

VARGAS, B. Q. **Representações de professores de língua inglesa de Natal-RN: um estudo sistêmico-funcional**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

VIEIRA, V. S. R. **Identidade revelando crenças na sala de aula de formação de professores de línguas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and Language**. Cambridge: The MIT Press, 1986.

WALSH, C. **Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala, 2009.

WALSH, C.; OLIVERA, L. F. de; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 1, 2018.

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.

WEINER, B. The development of an attribution-based theory motivation: A history of ideas. **Educational Psychologist**, v. 45, n. 1, p. 28–36, 2010.

WEINER, B. **Human motivation: metaphors, theories and research**. Newbury Park, CA: Sage, 1992.

WENDEN, A. An introduction to Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning: beyond the basics. **System**, v. 27, n. 4, p. 435–441, 1999.

WENDEN, A. How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners. *In*: WENDEN, A.; RUBIN, J. (org.). **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall, 1987. p. 103-117.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. **ELT Journal**, v.40, n.1, p. 3-12, 1986.

WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. *In*: KALAJA, P; BARCELOS, A. M. F. (org.). **Beliefs about SLA: new research approaches**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003.

WOODS, D. **Teacher cognition in language learning**. Cambridge UK: Cambridge University Press, 1996.

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

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2014.

ZEMBYLAS, M. Caring for teacher emotion: Reflection on teacher self-development. **Studies in Philosophy and Education**, v. 22, p. 103-125, 2003.

ZOLNIER, M. da C. A. P. **Língua inglesa:** expectativas e crenças de alunos e de uma professora do ensino fundamental. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2007.

APÊNDICE A - Quadro de afirmações (crenças) inferidas a partir da análise dos estudos brasileiros sobre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas adicionais (inglês)

TEMAS	CRENÇAS (CEALA) INFERIDAS:
1. Crenças sobre língua, ensino e aprendizagem	O inglês é fácil de aprender/mais fácil que o português .
	O inglês é difícil de aprender/mais difícil do que (outra língua).
	Aprender uma língua adicional é aprender/memorizar a gramática e o vocabulário dessa língua (importância da aprendizagem da estrutura da língua)
	Aprender/saber uma língua adicional é aprender/saber falar e se comunicar nessa língua (desejo de desenvolver habilidades orais /atribuição de maior importância a essas habilidades).
	É possível aprender uma língua em pouco tempo e/ou com pouco esforço .
	Para aprender uma língua adicional/inglês, é necessário esforço, força de vontade e dedicação .
	A melhor forma de aprender uma língua é praticar a oralidade e a conversação/interação .
	Habilidades orais são as mais difíceis/importantes de aprender; crença na inabilidade de falar inglês.
	Leitura/Escrita é a habilidade mais fácil/menos importante para os alunos.
	Erros devem ser evitados e/ou corrigidos .
	É possível aprender com os próprios erros .
	A prática de exercícios e atividades (principalmente <i>escritas</i>) é necessária para a aprendizagem da língua.
	Exercícios de repetição de palavras e frases são necessários/importantes.
	Exercícios de tradução são necessários/importantes/desejáveis.
	Exercícios de gramática e/ou tradução são chatos/desnecessários/desmotivantes.
	Uma boa aula é dinâmica/divertida /interativa/estimulante/desafiadora/diversificada; tem aplicação prática.
	Não se deve usar o português/língua materna na aula de inglês/língua adicional; o português deve ser o último recurso a ser utilizado na aula de inglês.
	Trabalhos colaborativos (em duplas ou grupos) facilitam a aprendizagem.
	Recursos didáticos e tecnológicos são necessários/importantes/facilitadores na aprendizagem do inglês.
	É importante/necessário ter contato frequente com o idioma (além da sala de aula).
	É necessário/importante/desejável ensinar e aprender todas as habilidades (orais e escritas) nas aulas de inglês.
	É necessário/importante/desejável ensinar a língua inglesa de forma crítica .
	É necessário/importante/desejável aprender gírias e expressões informais .
	É necessário/importante/desejável o trabalho com atividades motivadoras, tais como músicas, filmes, jogos, desafios e brincadeiras .
	O ensino é a transmissão de conhecimentos e/ou conteúdos linguísticos apenas.
	O inglês enquanto disciplina escolar é desvalorizado por políticas públicas/alunos/outros profissionais da educação.
	A motivação é o fator mais importante para a aprendizagem.
	Há um método ideal para a aprendizagem de línguas adicionais (crença no “ super método ”).
Crença na aptidão inata para aprender línguas adicionais.	
Concepção de língua como instrumento social de comunicação e representação da cultura e da identidade de um povo.	
Aprende-se uma língua adicional da mesma forma que se aprende a língua materna; aprendizagem “natural” .	
2. Crenças sobre	O aluno é o principal responsável pela aprendizagem da língua.

os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem	O professor é o principal responsável pela aprendizagem da língua.
	Professores e alunos são igualmente responsáveis pela aprendizagem da língua.
	É necessário aprender primeiro a forma padrão da língua materna para depois aprender uma língua adicional (“Os alunos mal sabem o português, que dirá o inglês”; teoria da “ deficiência linguística ”).
	O bom professor é dinâmico/paciente/compreensivo/dedicado/legal/atencioso/mantém a disciplina etc.
	O bom professor deve ter um domínio pleno do idioma (gramática/vocabulário/fluência/pronúncia “nativa”).
	O bom professor deve sempre buscar por aperfeiçoamento linguístico e/ou pedagógico .
	O professor é um mediador/facilitador/coconstrutor do processo de ensino e aprendizagem.
	Professores de cursos/escolas particulares são bem preparados/fluentes/proficientes.
	O bom aluno é dedicado/interessado/disciplinado.
	Os alunos são desinteressados/desmotivados/indisciplinados/fracos/desrespeitosos etc.
	Os alunos de escola pública não possuem capital cultural supostamente necessário para a aprendizagem do inglês/são pouco qualificados para aprender estruturas mais complexas .
	As classes populares também desejam aprender inglês.
	O professor de escola pública não precisa dominar o idioma que leciona.
	Crianças aprendem de forma natural e com mais facilidade .
O período ideal para a aprendizagem de uma língua adicional/inglês é na infância .	
3. Contextos e condições ideais para a aprendizagem de língua inglesa	Não se aprende (ou pouco se aprende/aprende-se mal) inglês na escola regular (especialmente na pública).
	É possível aprender inglês na escola regular (pública/particular).
	Na escola só se aprende gramática e/ou verbo to be (<i>foco excessivo em gramática</i>).
	A falta de uma infraestrutura ideal nas escolas (<i>especialmente públicas</i>) dificulta/inviabiliza o aprendizado/ensino do inglês em sua integralidade.
	O contexto ideal para aprender/ensinar inglês é no curso/escola particular/instituto de idiomas .
	O contexto ideal para aprender inglês é viajar/morar em um país anglófono .
	A formação inicial de professores de inglês (cursos de graduação/licenciatura) é insuficiente , tanto no desenvolvimento da língua quanto no preparo pedagógico/metodológico para atuar em sala de aula.
	É possível aprender uma língua adicional fora de um país anglófono e/ou sem contato com nativos .
	O estágio docente em escolas (públicas) é importante na formação de professores.
	O ensino de inglês é bom/melhor nas escolas particulares (do que nas escolas públicas).
	Turmas com menos alunos e/ou niveladas melhoram a qualidade da aprendizagem.
Cursos presenciais são melhores que cursos on-line .	
4. Motivações para a aprendizagem do inglês	O inglês ocasionará vantagens no futuro/setor profissional/acadêmico/pessoal e na ascensão social/econômica dos aprendizes/professores.
	Alunos almejam apenas obter a nota mínima na disciplina de língua inglesa para passar de ano e/ou ter aprovação no vestibular (<i>motivação decorrente da insatisfação com o ensino de inglês no contexto da escola pública</i>).
	Vontade dos pais .
	O inglês é uma língua universal/internacional/global/franca/importante/de status e prestígio .

	Desmotivação por falta de perspectiva de uso real/prático da língua.
5. Crenças sobre cultura, pessoas (nativos) e países anglófonos	É necessário/importante/desejável aprender/ensinar sobre a cultura de países anglófonos na aula de inglês.
	É preciso que professores e aprendizes se igualem ou se aproximem da pronúncia/desempenho linguístico do falante nativo (preferencialmente americano ou britânico).
	Falar fluentemente significa entender um falante nativo e/ou ser entendido por ele ; desejo de interagir com falantes nativos/estrangeiros .
	Professores/Falantes nativos são melhores que não-nativos.
	O contato com falantes nativos contribui (positivamente/decisivamente) para a aprendizagem da língua inglesa.
	A pronúncia não-nativa (sotaque) não impede a comunicação.
	A língua inglesa pertence aos países do centro (principalmente EUA e Inglaterra).
	Supervalorização e/ou visão positiva da cultura estrangeira e dos indivíduos “ nativos ” (principalmente europeus e americanos); sentimentos de inferioridade e subalternidade em relação a cultura de países europeus.
	Somente indivíduos do inner circle são percebidos e reconhecidos como falantes nativos.
	Sentimentos negativos em relação a países anglófonos (principalmente EUA)
	O estrangeiro também deve tomar conhecimento da cultura nacional .
O falante nativo (dos países do Centro) e sua cultura/sotaque/pronúncia não devem/precisam ser o modelo do ensino de inglês.	

APÊNDICE B - Tabela de estudos brasileiros sobre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas adicionais (inglês)

ESTUDO	AUTOR/A NO	TIPO	PARTICIP ANTES	CEALA ENCONTRADAS NO ESTUDO
1. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras.	BARCELO S, Ana Maria Ferreira (1995)	Dissertação de mestrado	14 estudantes de Letras de uma universidade federal na região sudeste do Brasil	Inglês como aquisição de conhecimentos gramaticais ; o professor é responsável pela aprendizagem dos alunos; o lugar ideal para aprender inglês é no exterior (países onde se fala a língua alvo); necessidade de um conhecimento linguístico prévio mínimo antes de ir para esses países; a linguagem aprendida no Brasil não é a mesma usada por falantes nativos ; aprender é ter interesse, força de vontade , persistência, constância [...] e dedicação; a maneira ideal de se aprender línguas é lendo ; para se aprender línguas é necessário ter afinidade ou amor pela língua ; para se aprender inglês é necessário " fazer cursinho "; para se aprender é preciso praticar a parte escrita , fixando estruturas , vocabulário e gramática, pensando em inglês (<i>a autora destaca que nem sempre o dizer dos alunos corresponde ao seu fazer</i>).
2. Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.	MOITA LOPES, Luiz Paulo da (1996)	Livro	Professores em serviço	Mito do falante nativo ; alta valorização da cultura estrangeira .
3. A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro.	REYNALDI, Maria Angela Abbade Chimello (1998)	Dissertação de mestrado	13 professoras de português e inglês de duas escolas no interior do estado de São Paulo	O professor é o responsável pelo resultado da aprendizagem ; a motivação para aprender depende de cobrança externa ; professor deve levar o aluno a memorizar o vocabulário ensinado; aquisição de vocabulário deve ser o foco do aprendizado; a oralidade deve ser ensinada; Pesquisador, especialista e orientador são aqueles que

					sabem e que avaliam o professor; não se aprende inglês na escola pública (oralidade); alunos são desinteressados .
4.	A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de letras: crenças e mitos.	CARVALHO, Valquiria Carolina Pimentel Sales de (2000)	Dissertação de mestrado	Estudantes de Letras	A criança aprende línguas com mais facilidade que o adulto; viagem ao país de língua-alvo como condição ideal para a aprendizagem.
5.	Formação de professores na universidade: um espaço em construção.	PAULA, Magali do Nascimento de (2001)	Dissertação de mestrado	5 alunas do curso de Letras de uma instituição superior de ensino privado	Visões tradicionais de aprendizagem: o professor está no centro do processo de ensino; ensinar é dominar o conteúdo e transmitir conhecimento; professor é detentor do saber (<i>mudança de visão após processo reflexivo</i>).
6.	Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo	SILVA, Luciana de Oliveira (2001)	Dissertação de mestrado	Formandos de cursos de Letras de 7 instituições de ensino superior do estado de Minas Gerais	“estudar inglês ‘ lá fora ’ [...] faz com que o aprendizado aconteça mais rápido ”.
7.	A Cultura de Aprender Língua Estrangeira (Inglês) dos Alunos de uma Escola da Secretaria de Estado do Distrito Federal	PAIVA, N. (2003)	Dissertação de mestrado	Alunos de ensino médio de uma escola pública	Quadro de insatisfação por parte dos alunos, que se encontram desmotivados e consideram o ensino fraco , repetitivo, cansativo, conteudista e sem significado. Talvez em decorrência disso, os alunos tenham como objetivo apenas a obtenção da média mínima para passar de ano ou a aprovação no vestibular e não a aprendizagem efetiva da língua-alvo.
8.	De jazidas, garimpos e artifícios: a formação fonológica do professor e sua identidade profissional.	POW, E. M. (2003)	Dissertação de mestrado	Professores em serviço	Ter boa pronúncia é falar como um nativo ; erro como ameaça; nativo como modelo de falante ideal .
9.	Crenças de Alunos de um Instituto de Língua Inglesa: A Possibilidade de Interferência Positiva do Professor	SOUZA, M. L. R. M. (2004)	Dissertação de mestrado	34 alunos de um instituto de línguas	“A análise identificou a existência de três crenças sólidas do grupo em estudo quais sejam: é possível aprender com os próprios erros ; a prática de exercícios e atividades é importante e necessária para uma melhor aprendizagem da língua alvo;

				e as correções do professor contribuem positivamente para o desenvolvimento da fluência do aluno” (SANTOS, 2010).
10. Representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa de alunos iniciantes de um curso de Letras.	BRANCO, A. S. C. (2005)	Dissertação de mestrado	Estudantes de Letras	Aprendizado de inglês atrelado à ascensão social (melhores empregos , mais oportunidades); saber inglês é aprender a falar e saber a gramática da língua; uma boa aula é dinâmica, participativa, interativa, desafiadora, estimulante e diversificada, além de usar o cotidiano do aluno.
11. “É possível aprender inglês em escolas públicas?” Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas.	COELHO, H. S. H. (2005)	Dissertação de mestrado	Professores em serviço e alunos de escola pública	Professores: contexto influência o ensino (falta de infraestrutura); não é possível ensinar estruturas mais complexas (priorização da leitura); motivação como principal fator para a aprendizagem; não se aprende inglês na escola pública. Alunos: inglês deveria ser ensinado desde a 1ª série do E.F. (especialmente oralidade); é possível aprender inglês na escola pública (única oportunidade). Professores e alunos: inglês para obter bons empregos e continuar os estudos .
12. Crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas.	MIRANDA, M. M. F. (2005)	Dissertação de mestrado	Professores em serviço e alunos de escola pública	Professores e alunos: dificuldade da aprendizagem de inglês acontecer nas escolas públicas ; a falta de estudo, de interesse e de motivação dos alunos como causas do seu insucesso ; cursos de idiomas como o melhor local para se aprender línguas adicionais; “deficiência linguística” (em língua materna) dos alunos como obstáculo à aprendizagem dessa língua.
13. Crenças Espontâneas do Aprender LE (Inglês): A Perspectiva do Alunado.	TRAJANO, I. S. N. (2005)	Dissertação de mestrado	Alunos de escola pública	“Algumas das crenças identificadas foram: a figura da professora vista como auxiliadora e facilitadora , a responsabilidade deles pela aprendizagem e a possibilidade de se aprender a LE fora de um país falante do idioma e sem o contato com nativos , além de uma visão positiva em relação à

14. Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes de Letras (inglês).	SILVA, K. A. (2005)	Dissertação de mestrado	Estudantes de Letras	<p>cultura dos países nativos da língua” (SANTOS, 2010).</p> <p>“a) Ensinar uma LE é ter conhecimento de sua totalidade; b) Para se aprender inglês na sua totalidade, é preciso viver no país onde se fala essa língua; c) É muito difícil aprender uma LE (Inglês) na escola pública; d) Aprende-se somente o básico na escola pública; e) quanto mais cedo se iniciar o processo de ensino/aprendizagem de uma LE melhor; f) Para aprender uma LE, é preciso falar o tempo todo; g) O aprendizado de uma LE depende do aprendiz; h) É possível aprender uma língua em pouco tempo e com pouco esforço; i) Não se deve usar português em sala de aula, se você quer aprender inglês; j) A língua inglesa é mais fácil do que a língua portuguesa; k) A aprendizagem de uma língua depende mais do(a) professor(a) do que do(a) aluno(a)” (ibidem, p. 126).</p>
15. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês	BARCELO S, A. M. F. (2006)	Artigo	53 alunos dos cursos superiores de Letras e Secretariado Executivo	<p>“[...] as narrativas sugerem que esses alunos não acreditam que a escola pública seja o lugar onde se aprende inglês; [...] as narrativas dos alunos sugerem suas crenças no CI como o lugar ideal para se aprender inglês” (ibidem, p. 167 – 168). Uso do português em aula é mal visto pelos alunos.</p>
16. Quando a crença faz a diferença	BASSO, Edcleia A. (2006)	Artigo	47 alunos de graduação em Letras, 47 professores de inglês de escolas públicas e seus alunos (966 ao todo)	<p>Graduandos e professores: o bom professor de línguas tem um domínio muito bom do idioma (saber como um falante nativo, dominar a gramática). Professores: desejo de viajar para países de língua inglesa e dar aulas em cursos particulares; não é possível ensinar inglês em escolas públicas; lacuna no domínio do idioma se deve principalmente a uma formação inicial inadequada. Alunos: gostam do inglês e</p>

					acreditam que a língua os ajudará a conseguir melhores empregos , atualizar conhecimentos e passar no vestibular ; professor é principal fonte de contato com a LI; atividade preferida em aula: conversação em duplas – gramática é a mais impopular; imagem positiva sobre seus professores de LI.
17. Crenças sobre o explícito construídas pelos aprendizes de um novo Idioma	MADEIRA, F. (2006)	Tese de doutorado	Alunos de cursos de Inglês (LE) oferecidos na escola de extensão de uma universidade pública.		“Os resultados mostram que as crenças sobre o papel do enfoque explícito na gramática variam de acordo com o nível de proficiência do aluno : iniciantes, intermediários e avançados. Dos três grupos, os aprendizes iniciantes são aqueles que mais valorizam o tratamento explícito dos aspectos gramaticais da língua alvo. Essa valorização cai de forma acentuada entre os aprendizes de nível intermediário e volta a subir ligeiramente entre os aprendizes de nível mais avançado” (ibidem, p. XV).
18. Reflexão interativa: desvelando e transformando teorias práticas sobre o ensino de inglês na escola pública	PESSOA, R. R. (2006)	Artigo em periódico	Professores em serviço		Alunos desejam desenvolver habilidades orais e têm direito de aprender a falar inglês na escola pública (teorias práticas).
19. Students’ and teachers’ beliefs and the lack of interest in English classes	PETRECHE, C. R. C. (2006)	Artigo	Professores e alunos de inglês de escola pública		Professores : alunos querem atividades menos complexas . Alunos : inglês será importante no futuro para viagens e carreira (influência da mídia no discurso dos alunos) .
20. Crenças e experiências de aprendizagem de LE (inglês) de alunos de centros interescolares de línguas: um estudo de caso	RODRIGUE S, J. M. V. (2006)	Dissertação	Aprendizes de inglês de um Centro de Línguas público no Distrito Federal		“ Ouvir é a habilidade mais difícil em LI; É preciso aproximar-se ou igualar-se à pronúncia do falante nativo (mito do falante perfeito); Falar é difícil devido ao medo de errar; Escrever é a habilidade mais fácil em LI; [...] Aprender uma LE é aprender vocabulário, gramática e cultura ; A LI é difícil porque é diferente da língua portuguesa; O professor é responsável

					pela aprendizagem do aluno; Para aprender uma LE é preciso esforço , vontade, dedicação e curiosidade; [...] Não se aprende inglês no ensino regular ” (p. 133-134).
21. Os alunos da rede pública não têm interesse em aprender a Língua Inglesa: vamos refletir, ou simplesmente lamentar?	SILVA, N. B. (2006)	Dissertação de mestrado	Alunos de escola pública		Inglês possibilita ascensão pessoal e profissional , viagens e acesso a outras culturas. Aprendizagem como memorização de gramática , vocabulário e conteúdos.
22. A construção da identidade de alunos de língua inglesa: suas representações a respeito do idioma e de sua aprendizagem.	ALEXANDRIONI, D. (2007)	Dissertação de mestrado	Alunos de curso de idiomas		Inglês possibilita ascensão profissional , oportunidades e novos conhecimentos; visão supervalorizada da língua inglesa e posicionamento identitário de inferioridade e subalternidade em relação a cultura de países europeus.
23. Crenças de uma professora e de seus alunos acerca do processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública: contribuições para formação continuada.	MAITINO, Lídia Maria (2007)	Dissertação de mestrado	Professora e 30 alunos de uma escola pública em uma cidade no interior do estado de São Paulo.		Inglês é importante para o futuro e para conseguir bons empregos (ascensão social); exercícios gramaticais e tradução de textos são desinteressantes ; a aprendizagem da gramática é importante (principalmente para ajudar na escrita); músicas , brincadeiras e produção oral são as melhores maneiras de aprender a língua (parte de uma aula ideal – aula dinâmica); trabalho colaborativo facilita a aprendizagem; mito do falante nativo (desejo de interagir com estrangeiros); ceticismo da professora com relação ao sucesso da aprendizagem de inglês na escola pública (p. 129).
24. Professor, tem alguém ficando para trás! As crenças de professores influenciando a cultura de ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos.	OLIVEIRA, Dulcimary de Freitas Alves (2007)	Dissertação de mestrado	Quatro professoras de duas escolas da rede pública do Distrito Federal		Não se aprende (e nem se ensina!) inglês na escola pública ; alunos de escola pública não possuem capital cultural supostamente necessário para a aprendizagem do inglês; só é possível ensinar o “verbo to be” nesse contexto; a falta de conhecimentos básicos de português dificulta/impossibilita a aprendizagem do inglês (p. 161-163).
25. Representações	RICCI, A.	Dissertação	Alunos de		Saber inglês é saber falar a

sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa dos alunos da 5ª e 8ª séries de uma escola pública do estado de São Paulo.	(2007)	de mestrado	escola pública	língua; inglês é necessário para ascensão social ; uma boa aula deve ser diversificada, descontraída, divertida, favorecer a interação, levando o aluno a aprender o conteúdo e entender o mundo fora da escola; um bom professor domina a língua, é compreensivo, amigo, paciente e afetivo.
26. Representações sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa de alunos de uma quinta série do ensino fundamental	NUNES, C. M. V. (2008)	Dissertação de mestrado	Alunos de escola pública	Inglês possibilita viagens, morar no exterior, trabalho .
27. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de 1ª e 4ª séries do ensino fundamental	ANTONINI, A. F. (2009)	Dissertação de mestrado	Alunos de 1ª e 4ª séries do EF de uma escola particular no interior do estado de São Paulo	CALE (inglês) dos alunos é bastante semelhante àquelas pesquisadas em contextos diversos em estudos anteriores; para realmente aprender a LE, é necessário realizar exercícios escritos ; professora como grande responsável pelo sucesso ou fracasso de todo o processo de e-a da LE; crença no super-método e valorização da aquisição de vocabulário e estruturas gramaticais ; o inglês é interessante, legal e fácil ; aprender a LE os ajudará em viagens e para falar com outras pessoas (crianças mais velhas: outro = falante nativo); inglês ocasionará vantagens sociais (oportunidades de emprego, acesso à universidade e uso real em situações cotidianas); aprendizagem da LE deve estar voltada para o falar .
28. O aluno adulto e suas representações acerca do saber e aprender: uma investigação em um contexto de ensino de inglês para fins específicos	CHIARO, Tânia Regina Peccinini de (2009)	Dissertação de mestrado	60 alunos adultos de um curso de inglês para fins específicos <i>in-company</i> em São Paulo.	Aprendizagem do inglês proporciona oportunidades profissionais e pessoais de crescimento (inclusive financeiramente); saber um idioma é saber interagir usando esse idioma; saber um idioma é aprender bem certos conteúdos e habilidades específicas (supervalorização da correção).
29. “Não se pode mudar aquilo que	IGNACIO, Simone de	Dissertação de mestrado	Três professoras	Alunos adolescentes não sabem interagir por conta

<p>não se conhece”: uma reflexão sobre crenças de professoras de língua inglesa</p>	<p>Azevedo (2009)</p>	<p>de língua inglesa de uma escola de idiomas no interior do Rio Grande do Sul</p>	<p>própria; falar uma LE/LAd é saber usá-la normativamente – foco em correção de erros de gramática e pronúncia; professor transmite o conhecimento.</p>	
<p>30. Experiências de indisciplina e aprendizagem: um estudo de caso em uma turma de um curso livre de inglês</p>	<p>LIMA, Carolina Vianini Amaral (2009)</p>	<p>Dissertação de mestrado</p>	<p>14 alunos adolescentes e dois professores de um curso livre de inglês em Minas Gerais</p>	<p>Principal motivação para estudar inglês: futuro profissional (50%), seguido de vontade dos pais, língua universal, viajar, comunicação com estrangeiros e necessidade acadêmica (vestibular/escola). Motivações majoritariamente extrínsecas; “importância [...] construída cultural e socialmente” (p. 94). Atividades motivadoras: músicas, jogos e brincadeiras, desafios; atividades desmotivadoras: atividades difíceis de <i>listening</i> e <i>writing</i> e atividades no livro. Indisciplina é causada tanto por atividades desmotivantes (desinteresse) quanto pelas motivantes (excesso de motivação), podendo ocorrer inclusive em ambientes considerados ideais para a aprendizagem como os cursos livres.</p>
<p>31. Crenças sobre a língua inglesa: o antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino - aprendizagem de professores em formação</p>	<p>MENDES, Ciro Medeiros (2009)</p>	<p>Dissertação de mestrado</p>	<p>Alunos do curso de Letras de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo.</p>	<p>Associação da língua inglesa a um grupo específico de países (EUA e Inglaterra/Reino Unido, principalmente, e Canadá e Austrália); inglês como língua franca/internacional; visões majoritariamente negativas em relação aos EUA (sentimentos ambíguos de rejeição e admiração/crenças conflitantes); visões depreciativas a respeito de seu país e cultura de origem; supervalorização do estrangeiro e do exterior.</p>
<p>32. Preconceito linguístico contra o ensino de língua estrangeira na rede pública</p>	<p>PAES; M. B. G.; JORGE, M. L. S. (2009)</p>	<p>Artigo (Entrevista)</p>	<p>Alunos de escola pública</p>	<p>Aprendizes acham necessário primeiro aprender a forma padrão da língua materna para depois aprender L.Ad.; desvalorização do inglês por falta de perspectiva de uso (municípios menores); professores e alunos focalizam as possibilidades de uso</p>

				prático do inglês (emprego, viagens, vestibular etc.).
33. Crenças e mudanças de crenças de alunos-professores de inglês em período de estágio	SCHWEIKART, Juliana Freitag (2009)	Dissertação de mestrado	Alunos-professores de uma turma do curso de Letras	Crença na aptidão inata para aprender LI; quanto mais cedo, melhor ; aprendizagem para se comunicar com falantes de LI ; habilidades escritas são mais fáceis que habilidades orais ; uso de textos não é tão importante na aprendizagem; ensino da cultura de países anglófonos deixa as aulas mais atrativas; curso de Letras deixa a desejar na formação oral do professor de LI.
34. Representações de alunos sobre ensinar-aprender inglês e seu (des)interesse em estudar essa língua.	SOUZA, Z. F. (2009)	Dissertação de mestrado	Alunos de escola pública	Inglês é difícil de aprender e só é aprendido em cursos de idiomas ; é importante para o trabalho ; em uma boa aula , utilizam-se recursos, o professor ensina e mantém a disciplina, o aluno é interessado e aprende a falar; o bom professor tem didática, é paciente, dedicado, legal e mantém a disciplina; o bom aluno estuda, é interessado e disciplinado.
35. A interação verbal na língua-alvo e a proficiência oral na prática de sala de aula: (re) definindo o perfil de uma professora de língua inglesa da escola pública	DUCATTI, Ana Lucia Fonseca (2010)	Dissertação de mestrado	Professora de inglês e alunos de uma escola da rede municipal no interior paulista	O inglês ajuda a conseguir melhores empregos ; o inglês será usado em contextos profissionais ; baixas expectativas em relação à aprendizagem do inglês no contexto da escola pública (p. 166-170).
36. O ensino de língua inglesa para alunos da educação infantil em Porto Alegre: uma leitura crítica acerca do uso da linguagem, do letramento e de crenças	FORTE, Janaína da Silva (2010)	Dissertação de mestrado	Professoras de inglês, coordenadoras e pais de sete escolas de educação infantil de Porto Alegre	“Iniciar a aprendizagem quando criança facilita a pronúncia; a aprendizagem da criança é natural ; dominar a língua inglesa é uma necessidade da modernidade (abre portas no mercado de trabalho; viagens e cursos no exterior); aprender inglês na educação infantil é plantar uma semente para o futuro (base muito boa para futuros conhecimentos)” (p. 88-98).
37. O uso de estratégias de comunicação no contexto de sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso	HEBERLEI N, Maria Carolina Terra (2010)	Dissertação de mestrado	4 alunos em um curso de sétimo período de inglês de uma escola de idiomas em Goiânia (GO).	Deve-se evitar ao máximo usar a língua materna na aula de inglês /deve-se usar a língua alvo sempre que possível; crença da acuidade (preocupação excessiva quanto à acuidade gramatical); visão de ensino muito centrada no professor ;

				<p>dedicação, contato com a língua alvo e uso frequente do idioma são os principais fatores de sucesso na aprendizagem de uma L2.</p>
38. A formação continuada de professores de inglês por meio de tecnologias e a mudança na prática docente	MASIERO, Silmara Santade (2010)	Dissertação de mestrado	35 professores de inglês da rede pública estadual de ensino do estado de São Paulo	<p>Alunos preferem aprender a LI através de música, jogos e filmes; alunos ressentem a ausência de oralidade e atividades de conversação nas aulas de inglês e a falta de professores devidamente capacitados (i.e., com domínio linguístico-discursivo em LI); professores acreditam terem tido uma formação insuficiente no ensino básico, pois não desenvolveram a habilidade oral e focaram muito em gramática.</p>
39. À flor da (terceira) idade: crenças e experiências de aprendizes idosos de língua estrangeira (inglês)	OLIVEIRA, Hélvio Frank de (2010)	Dissertação de mestrado	Quatro alunas idosas de uma escola pública estadual no interior do estado de Goiás	<p>“a) não se aprende inglês na escola pública e b) aprender inglês significa tirar nota para passar de ano; e c) aprender inglês é saber a gramática da língua e d) o professor é quem promove a aprendizagem de inglês” (p. 158).</p>
40. O professor mediador e os interagentes (brasileiro e estrangeiro) no projeto ‘Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos’: legitimação de crenças e/ou (re) construção de competências?	SILVA, Kleber Aparecido da (2010)	Tese de doutorado	Professora mediadora e interagente brasileira do projeto Teletandem da Universidad e Estadual Paulista	<p>A língua(gem) é instrumento para a comunicação; O professor é um mediador/coconstrutor do processo de ensino e aprendizagem; O erro é algo que compromete a comunicação; O computador pode auxiliar ou até mesmo facilitar a aprendizagem.</p>
41. O papel da leitura nas aulas de inglês: uma análise segundo a percepção dos professores do ensino médio de escolas públicas estaduais de Natal	SOUZA, Rudson Edson Gomes de (2010)	Dissertação de mestrado	20 professores de 14 escolas de ensino público das quatro zonas geográficas de Natal (RN)	<p>O principal objetivo do ensino de inglês nas escolas é aprender uma habilidade que tenha função social; os professores acreditam focalizar leitura/gramática/todas as habilidades em suas aulas; eficácia do ensino de inglês nas escolas públicas é mediana ou pouco eficiente/ineficiente; o ensino de LI para alunos de escolas públicas tem alta importância (55%) – principais razões: inserção no mercado de trabalho e</p>

				<p>vestibular; professores têm boa ou média motivação para o ensino de LI e acreditam que seus alunos têm pouca motivação (desinteresse pelo idioma e falta de condições adequadas) e desempenho médio a baixo; o prestígio do inglês enquanto disciplina escolar varia de médio a baixo.</p>
42. O silêncio dos aprendizes: um estudo sobre o "período silencioso prolongado" de aprendizes de língua estrangeira (inglês)	TOLEDO, Fabiano Bernardes de (2010)	Dissertação de mestrado	10 alunos de um instituto particular de idiomas no interior do estado de São Paulo	Alunos de nível intermediário-avançado e avançado não podem cometer certos erros ao falar; “quanto mais cedo, melhor” .
43. Muito além da ribalta: crenças de terceiros, segundos e primeiros agentes sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês para crianças	ANDRADE, Maria Eugênia Sebba Ferreira de (2011)	Dissertação de mestrado	15 alunos do 5º ano do E. F., a professora regente da turma e a coordenador a pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de uma cidade do interior de Goiás	<p>O inglês é importante para obter oportunidades pessoais e profissionais no futuro (viajar para outros países, conhecer novas culturas, comunicar-se, tornar-se professor do idioma); a LI é difícil e complicada (alunos); aprender é memorizar palavras e expressões na língua estudada (alunos – crença que reflete as experiências em sala de aula); alunos menores são mais motivados (professora e coordenadora); o indivíduo americano* é muito parecido com as crianças brasileiras da idade dos alunos; o estrangeiro também deve tomar conhecimento da cultura nacional (alunos).</p> <p><i>* O instrumento usado pela pesquisadora apresentava questões que mencionavam apenas a nacionalidade americana.</i></p>
44. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: um portal para inclusão	BARCELO S, A. M. F. (2011)	Artigo	Sociedade brasileira – professores e alunos	<p>Crenças excludentes: “não se aprende inglês na escola pública”; “só se aprende inglês no exterior, em cursinho, com professor nativo”; “não se sabe português, quanto mais inglês”; “quanto mais cedo, melhor”.</p>
45. Crenças de alunos sobre produção textual em língua inglesa na EAD	BUENO JUNIOR, Sebastião Sales (2011)	Dissertação de mestrado	41 alunos do curso de Letras Inglês (EaD) da	“[...] os sujeitos da pesquisa acreditam que produção textual escrita em LI seja uma atividade que serve à

			Universidade Federal de Santa Catarina	transmissão de uma mensagem baseada no correto uso da gramática , atribuindo à PTELI as seguintes definições: produto resultado de aprendizado, veículo de comunicação e expressão, atividade de juntar palavras, atividade possível de ser realizada somente por sujeitos nativos , atividade semelhante a textos clássicos” (p. 13).
46. Crenças dos gestores sobre ensino/aprendizagem em língua inglesa e motivação do professor.	FERNANDES, Aurélia Emília de Paula (2011)	Dissertação de mestrado	Vice-diretor e supervisores de uma escola pública em Viçosa, Minas Gerais	A aprendizagem de inglês é muito importante ; o ensino de LI nas escolas deveria começar mais cedo ; visão utilitarista do ensino de LI na escola pública (mercado de trabalho, globalização, vestibular); fatores contextuais na escola pública são desfavoráveis à aprendizagem de LI.
47. Ensino e aprendizagem de escrita em língua inglesa: a relação entre crenças e o uso de estratégias	RAMOS, Fabiano Silvestre (2011)	Dissertação de mestrado	Alunos de um curso de extensão em língua inglesa da Universidade Federal de Viçosa	“ Escrever em inglês é mais fácil do que falar ; [...] É mais [fácil] ensinar escrita em inglês do que ensinar a falar em inglês” (p. 59) – foco nas habilidades orais .
48. Representações de professores de língua inglesa de Natal-RN: um estudo sistêmico-funcional	VARGAS, Bruna Quartarolo (2011)	Dissertação de mestrado	21 professores de inglês de diversas escolas (públicas e particulares) na cidade de Natal (RN).	É difícil ensinar e aprender inglês na escola pública ; a falta de infraestrutura nesse contexto dificulta o ensino do idioma (turmas numerosas, falta de material didático etc.); os alunos desse contexto são pouco qualificados e desinteressados pelo aprendizado. No contexto das escolas e cursos particulares , o ensino de inglês é considerado excelente, os professores são representados como bem preparados e as escolas são tidas como bons locais para se aprender o idioma.
49. Relações com os saberes da língua inglesa entre estudantes do proeja do IFPE – Campus Recife – um estudo de caso	BARBOSA, Denise Silva (2012)	Dissertação de mestrado	123 estudantes do PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco	Alunos apresentam uma visão positiva sobre aprender inglês, atribuindo à língua grande importância , sobretudo por necessidade no mercado de trabalho e caráter universal do idioma; saber inglês significa saber falar e comunicar-se nessa língua (ênfase nas habilidades

			(IFPE) – Campus Recife.	orais); habilidade oral é a mais requisitada na aprendizagem do idioma; no E.F., afirmam ter estudado apenas gramática e verbo to be ; avaliações negativas em relação ao seu próprio desempenho na disciplina de LI; o aprendizado do inglês também interessa às classes populares ; maior facilidade com habilidades escritas (ler/escrever) e maior dificuldade com compreensão auditiva ; não se aprende inglês na escola pública ; cursos livres como locais ideais /preferenciais para a aprendizagem do idioma.
50. A relação entre a escola, o ensino de línguas e o abandono escolar: um olhar a partir das crenças e experiências de adolescentes com quem a lei entra em conflito	COSTA, Vinícius Oliveira (2012)	Dissertação de mestrado	40 adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em privação de liberdade em Ponta Grossa (PR)	Não se aprende inglês na escola pública (apenas os alunos com facilidade para aprender rápido conseguem aprender); a grande quantidade de alunos por turma dificulta a aprendizagem do idioma; o bom professor é atencioso, calmo e explica quantas vezes forem necessárias para que <i>todos</i> compreendam; aprender inglês não é importante ou necessário por ser desvencilhado de sua realidade , pois “é raro ver alguém que fale inglês” (p. 101) – “crença de que o conteúdo aprendido em sala tem que ter utilidade prática , senão não serve, não é útil” (p. 102).
51. O uso de canções como ferramenta pedagógica para o ensino crítico em língua estrangeira: uma experiência nas aulas de inglês	GOMES, Simone Lima (2012)	Dissertação de mestrado	Professor e 3 alunas do E.M. de uma escola particular em Taguatinga (DF)	“Crenças sobre o Papel das Canções: A música é motivadora; A música promove a interação [...]; As aulas de inglês com música são somente para o ensino da língua ; O trabalho com música não é espaço para o ensino crítico . Crença sobre o Ensino Crítico: Ser crítico é conhecer e mudar” (p. 66).
52. Crenças e práticas de aprender e ensinar inglês: conflito e dilema numa escola pública.	HIRATA, Verônica (2012)	Dissertação de mestrado	Professora de inglês e 31 alunos do 8º ano de uma escola pública em Cuiabá	Não se aprende inglês na escola pública (apenas o básico); inglês é mais difícil que o espanhol; produção oral como habilidade mais importante (para viajar e se comunicar com pessoas de

			(MT)	<p>outros países); só se aprende inglês em cursos particulares; o inglês “vai sempre abrir as portas” no futuro (p. 68) – oportunidades profissionais e pessoais; a repetição de palavras e frases é um recurso necessário para aprender a língua; a indisciplina dos alunos atrapalha a aprendizagem do idioma.</p>
53. Identidade nacional e inglês língua franca: negociações no processo de ensino e aprendizagem de inglês	KALVA, Julia Margarida (2012)	Dissertação de mestrado	Alunos e professor de inglês de um curso de idiomas voltado para a comunidade oferecido por uma universidade do sul do Paraná	<p>Europeus e americanos são mais honestos e confiáveis do que brasileiros; a língua inglesa pertence aos países do centro (EUA/Inglaterra); concepções positivas e estereotipadas dos falantes nativos (reforçadas pelo livro didático) (mas também há visões positivas a respeito do Brasil); necessidade de ter sotaque americano ou britânico para se falar bem inglês (nativo como modelo ideal); estudar no exterior é melhor e mais efetivo; é necessário ter conhecimento da cultura estrangeira; gramática é considerada parte fundamental da aprendizagem; professores nativos são melhores; validação do professor por meio da vivência com o nativo; é importante aprender gírias.</p>
54. Signs of Change in Adolescents Beliefs about learning English in Public School: a Sociocultural Perspective	LIMA, Fernando Silvério de (2012)	Dissertação de mestrado	Professora de inglês e 32 alunos do 9º ano de uma escola pública na região da Zona da Mata (MG)	<p> Não se aprende inglês na escola pública (47% dos alunos em contraste com 28% que acreditam nessa possibilidade) devido a fatores contextuais: indisciplina, poucas aulas por semana, falta de conhecimento prévio, muitos alunos por turma e material ruim; o aluno é o responsável pelo seu aprendizado (no entanto, suas ações não condizem com essa crença); as melhores atividades para aprender a língua são: músicas, jogos e tradução.</p>
55. Formação continuada de professores de língua inglesa: suas crenças e expectativas	OLIVEIRA, Ana Claudia Turcato de (2012)	Dissertação de mestrado	Três professores de inglês de escolas estaduais de diferentes	Os cursos de formação inicial (graduação em Letras) não articulam teoria e prática e não preparam para a realidade da sala de aula; essa má formação inicial acarreta em

			regiões do Tocantins	<p>pouco domínio da competência linguístico-comunicativa em LI; falta uma proposta específica de formação continuada para os professores de LI; o projeto TEP (Tocantins English Project – parceria da SEDUC com o Conselho Britânico/Brasil) proporcionou uma melhora significativa na competência linguístico-comunicativa em LI; contato com falantes nativos contribui para a aprendizagem de LI; para ter sucesso em cursos à distância, é necessário ter determinação e seriedade; é necessário que os formadores de professores possuam conhecimento avançado de LI e dos assuntos tratados nos encontros de formação continuada (professor como figura central no processo de aprendizagem); modelos mais adequados de formação de professores devem proporcionar estudo de LI e “inovações metodológicas”</p>
56. Educação e linguagem desde a enunciação oral do professor de língua inglesa: autopercepção e percepção de alunos	SCHULZ, Lisiane Ott (2012)	Dissertação de mestrado	Alunos e professores de inglês do Programa de Línguas Estrangeiras (PLE) da Universidad e de Caxias do Sul	<p>Professores e alunos acreditam que a velocidade da enunciação do professor deve ser igual ou bem próxima a de um falante nativo (<i>critério presente no instrumento</i>); “vários alunos acreditam que o uso do português deva ser evitado ou que o uso da língua inglesa deva ser priorizado” (p. 113); “a maioria dos professores e alunos de língua inglesa de nível B2 acredita que a enunciação oral do professor deve ser apresentada de forma a facilitar a compreensão do aprendiz” (p. 132).</p>
57. Teacher's representations of the English language in Santarém, Pará	SOUZA, Silvia Cristina Barros de (2012)	Dissertação de mestrado	11 professores de inglês de Santarém (PA) de diferentes contextos: escolas públicas e privadas, cursos de	<p>O inglês é importante para a vida pessoal dos professores (motivações: gosto pessoal/comunicar-se com estrangeiros); a LI é vista como uma oportunidade de melhora financeira; (ensinar) a LI é um símbolo de status e prestígio; o professor de LI deve falar a língua fluentemente; falar inglês</p>

			<p>inglês e do projeto local SOME</p>	<p>fluentemente significa entender um falante nativo e ser entendido por ele; dominar o inglês significa saber falar essa língua; o inglês é uma língua universal/internacional/global; o falante nativo é perfeito e o não-nativo sempre será inadequado; morar em um país anglófono é primordial para um professor de inglês não-nativo; aprender inglês na escola pública é quase impossível devido à falta de infraestrutura/cursos de inglês são uma opção melhor; o professor sempre deve buscar aperfeiçoamento; ensinar cultura na aula de LI é importante.</p>
<p>58. As crenças e o processo de construção de identidade profissional de alunos do terceiro semestre na licenciatura Letras-Português-Inglês</p>	<p>FARIA, Marta Deysiane Alves (2013)</p>	<p>Dissertação de mestrado</p>	<p>Alunos do terceiro período da licenciatura Letras-Português-Inglês em uma universidade federal do interior do estado de Minas Gerais</p>	<p>Não se aprende inglês na escola (pública ou particular); só se aprende inglês em cursos particulares; na escola, só se aprende o verbo to be e não há trabalho com habilidades orais – causas da desmotivação dos alunos; ensino é transmissão de conhecimentos – professor é responsável pela aprendizagem dos alunos; crença na inabilidade de falar na LI; um bom professor deve ter conhecimento linguístico (especialmente gramática), ser interativo e atencioso; ser professor é difícil, especialmente no setor público (má estrutura) – por outro lado, é fácil (no setor público) porque não precisa dominar o idioma e nem contextualizar o ensino; é importante o professor em formação ter experiências em escolas públicas (estágio).</p>
<p>59. Crenças de professores em formação sobre sua proficiência em língua inglesa: reflexões e perspectivas de ação</p>	<p>CRUZ, Leticia Telles da (2013)</p>	<p>Dissertação de mestrado</p>	<p>Professores de Língua Inglesa em formação do curso de Letras - Inglês da Universidad e Estadual da Bahia (UNEB)</p>	<p>Não se aprende inglês na escola pública – principal motivo: abordagem de ensino usada pelos professores (ensino descontextualizado de gramática); não se aprende inglês na graduação – principal motivo: desnívelamento das turmas; só se aprende em cursos particulares; ensino de LI em escolas particulares é melhor</p>

60. “Não consigo entender sua aula, profª, você fala inglês”: crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma escola técnica federal na cidade de Ponta Porã/MS	LAGUILIO, Ivânia Patrícia (2013)	Dissertação de mestrado	39 alunos ingressantes no curso de Técnico em Informática de uma escola técnica na cidade de Ponta Porã (MS)	do que nas públicas ; importância do trabalho com as quatro habilidades ; para se aprender uma LE, é preciso traduzir ; professor deve possuir competência linguístico-comunicativa ; concepção de língua como instrumento social de comunicação e representação da cultura e da identidade de um povo; para se tornar fluyente na LI é necessário contato com falantes nativos (p. 145-146).
61. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos ingressantes e egressos do ensino fundamental II	OLIVEIRA, Kátia Cristina de (2013)	Dissertação de mestrado	Alunos de 6º ano do E. F. e 1º ano do E. M., seus pais e suas 2 professoras de inglês de uma escola militar do Distrito Federal	<p>Crenças iniciais: saber a língua significa saber gramática, tradução e estrutura de frases; acreditam ter dificuldades para estudar a LI devido à ausência desta no currículo do E.F.; não é possível aprender inglês na escola regular, mas somente em curso de idiomas; inglês é importante para o mercado de trabalho, estudos e por seu status universal.</p> <p>Crenças ao fim da pesquisa: importância da disciplina para a área de formação técnica do curso; o curso oferece uma base, mas para uma melhor capacitação para o desempenho da LI é preciso buscar o ensino em cursos particulares de idiomas.</p> <p>Alunos: quanto mais cedo, melhor; aprender inglês é fácil e importante para ter uma boa profissão no futuro; a habilidade mais importante é falar; acreditam aprender melhor com aulas dinâmicas, divertidas e com atividades diversificadas; aluno é o principal responsável pelo sucesso da aprendizagem (narrativas visuais divergem dessa crença); maior dificuldade: falar; gostam de estudar inglês em grupo; relacionam a aprendizagem da língua a viagens ao exterior; não é possível aprender inglês sem traduzir.</p> <p>Pais: acreditam em uma relação estreita entre saber inglês e empregabilidade e prestígio; o inglês ensinado</p>

62. Que inglês utilizamos e ensinamos? : reinterpretações de professores sobre o processo de ensino e aprendizagem do inglês contemporâneo	PALLÚ, Nelza Mara (2013)	Tese de doutorado	18 professores de inglês de diferentes contextos na cidade de Marechal Cândido Rondon e região (PR)	<p>nos cursos de línguas é melhor (lugar ideal para a aprendizagem e construção da fluência) – não se aprende inglês na escola regular (ensino básico e superficial); Para se aprender inglês é preciso ir a um país onde se fala oficialmente essa língua. Professoras : ensinar inglês está diretamente relacionado a um futuro melhor e com a questão da empregabilidade ; para aprender inglês, os alunos devem fazer cópias, exercícios de fixação, treinar memória, repetir, ler e escrever quantas vezes for necessário (abordagem tradicional).</p> <p>A globalização é percebida como um amplo processo em construção (foco na influência da internet e expansão do inglês associada aos países dominantes – Inglaterra e EUA); recursos tecnológicos proporcionam a busca e a elaboração de materiais didáticos autênticos , que motivam e despertam o interesse dos alunos; a globalização possibilitou uma alteração no padrão de inteligibilidade necessária para a comunicação global ; percepção de aumento na procura do idioma , na exigência de qualidade e rapidez de aprendizado dele – cursos de Letras não preparam para essas demandas; escolas não conseguem trazer para sala de aula o inglês como língua internacional ; desvalorização da disciplina por políticas públicas e outros profissionais da educação; fatores contextuais contribuem para que o ensino de inglês nas escolas regulares seja considerado muito fraco ; para se comunicar de forma bem sucedida é necessário um domínio linguístico básico vocabular e gramatical - pronúncia (não-nativa) não representa um impedimento para a interação necessária na</p>
--	--------------------------	-------------------	---	---

63. Crenças de alunos de escola privada sobre aprendizagem da língua inglesa	LIMA, Fernando Silvério de; CÂNDIDO-RIBEIRO, Douglas (2014)	Artigo	36 alunos do 9º ano do E.F. de uma escola particular localizada na região da Zona da Mata Mineira	<p>comunicação (valorização de variedades; sotaque não interfere); ainda existe muito preconceito em relação aos novos Inglêses.</p> <p>Alunos acreditam na possibilidade de aprender inglês em contexto regular privado; aprendizagem depende do professor e do aluno; cursos particulares como melhor forma de aprender inglês, além de viagens ao exterior e prática de conversação; no contexto nacional há, também, a possibilidade de aprender a LI (alternativas eficazes para aprender inglês); a aprendizagem torna-se cada vez melhor se os alunos começam a estudar a LI o mais cedo possível.</p>
64. Estudo das crenças dos alunos-professores de língua inglesa de uma universidade comunitária catarinense	SILVA, Sheilar Nardon da (2014)	Dissertação de mestrado	20 graduandos de Letras (Português e Inglês) em uma universidade comunitária do extremo sul catarinense (UNESC)	<p>Os estudantes acreditam que o curso de Letras pode lhes trazer subsídios para atuar em outras profissões (jornalistas, atores etc.; não desejam ser professores); o curso Letras não os capacita para lecionar a LI (sentimentos de indecisão e insegurança para atuar em sala de aula); dominar a língua é a principal habilidade do professor de Inglês (especialmente saber falar a língua); o bom professor de LI é aquele que sabe valorizar o conhecimento prévio do aluno; não é possível aprender Inglês em escolas regulares (crença baseada em suas experiências prévias); o professor é o principal responsável pelo processo de ensino e aprendizagem; a carga horária da disciplina de Língua Estrangeira no curso de graduação é insuficiente; reconhecem em si e em seus colegas falta de dedicação, interesse e comprometimento na aprendizagem da LI; o ensino da LI poderia ser aprimorado caso eles soubessem como funciona o processo de alfabetização; ensinar uma LE demanda uma didática diferente daquela da</p>

				Língua Materna.
65. A formação de professores de língua inglesa e o Estágio Supervisionado: o movimento das experiências, crenças e identidades	COSTA, Fabrizia Lúcia da (2014)	Dissertação de mestrado	9 alunas-professoras do 3º ano do Curso Licenciatura Plena em Letras (Inglês/Português) de uma universidade pública do estado de Goiás	<p>O estágio é decisivo em relação a seguir ou não a profissão docente; a teoria aprendida na graduação é distante da prática efetivada na escola-campo; o professor de LI precisa ter total domínio da língua; o curso não forma bem seus alunos para o real exercício da docência; o aluno de hoje não tem respeito ao professor em sala de aula; o curso não prepara bem o aluno na competência linguística em LI; alunos interessados são mais disciplinados; o uso de tecnologias e de músicas nas aulas de LI motiva os alunos a aprender; o ensino de línguas deve ser mediado pela interação saudável entre professor e aluno; o ensino de gramática e vocabulário é importante; o ensino crítico é necessário para o exercício da profissão (p. 125; p. 134).</p>
66. Espelho, espelho meu: o reflexo das crenças de bons aprendizes de inglês em suas ações	CARMOZINI, Marcelo (2014)	Dissertação de mestrado	4 alunos do nível avançado de um instituto de línguas particular do Distrito Federal	<p>O insumo em sala de aula é insuficiente para a aprendizagem; importância da aprendizagem formal, validação da presença do professor; atribuição de importância ao aprendizado por meio da interação e das situações informais; concebem a língua como um meio e não um fim; valorização de aspectos imateriais do inglês (as emoções, as amizades, a cultura, a literatura, a música e o cinema) e de recursos materiais que suas famílias disponibilizam (livros, mensalidades, viagens, o próprio curso na IE); acreditam que há uma lógica organizadora para o idioma; inglês como porta de entrada (visão pragmática).</p>
67. “Essa língua já me estrutura”: a construção da identidade no discurso do aluno de inglês do ensino médio público	CARVALHO, Volnei Magalhães (2015)	Tese de doutorado	15 alunos do E. M. de uma escola estadual em Salvador – Bahia.	<p>Crenças inferidas a partir das afirmações dos participantes: o inglês é importante e/ou necessário para o mercado de trabalho, viagens ao exterior, navegar na internet, estender laços sociais, formação intelectual, desejo pessoal e</p>

				<p>ampliação cultural; o inglês é mais fácil do que o português; admiração e identificação com a cultura relacionada à LI (músicas, artistas, filmes, países anglófonos); aprendizagem de LI vista por um viés positivo e otimista; ansiedade para se tornar fluente/dominar a língua o quanto antes para ter um “diferencial”; saber inglês proporciona poder e prestígio; aprende-se melhor com atividades de entretenimento (música, jogos etc.); proficiência é atingida em cursos livres de idiomas; o inglês é uma ferramenta capaz de transformar o mundo à sua volta (individualmente e/ou socialmente).</p>
68. To be or not to be: um estudo sobre crenças de aprendizes e ações de professores de inglês como LE quanto ao ensino de gramática	LACERDA, Dalila Borges Costa (2015)	Dissertação de mestrado	Professora e 8 alunos de nível avançado de língua inglesa de um curso livre de idiomas do Distrito Federal	<p>Não se aprende inglês na escola regular (pública ou privada); os cursos livres de idiomas são uma alternativa para aprender uma LE, além de possibilitar o acesso a aspectos culturais da língua-alvo; aprender uma língua significa ter um bom nível de comunicação – escrita e, principalmente, oral; um dos objetivos de se aprender uma LE é estar apto à comunicação com falantes nativos da língua-alvo, visto que falantes nativos possuem maior competência linguística do que falantes não nativos; as atividades de conversação são as mais relevantes para a aprendizagem efetiva de uma língua-alvo; crença no antagonismo entre comunicação e gramática – o ensino de línguas deve privilegiar momentos de prática oral em vez de se preocupar com a explanação de estruturas e regras gramaticais.</p>
69. Representações sociais de alunos-professores sobre língua(s) e cultura(s) no estágio supervisionado de	LUVIZA, Jossiane Carla Bernar (2015)	Dissertação de mestrado	8 alunos de Estágio Supervisionado do curso de Letras-Inglês de uma	<p>A língua inglesa (LI) tem status global (língua internacional e universal); justificativa para o seu uso em diversas esferas e para os mais variados propósitos (principalmente benefícios</p>

<p>inglês</p>		<p>universidade pública do Paraná</p>	<p>individuais e ascensão/inclusão social); EUA como principal referência de língua e cultura inglesa; aspectos comunicativos são fundamentais no ensino e aprendizagem da LI; a LI é fácil de aprender; ensino pautado em tradução e gramática da LI dificultam a abordagem do elemento cultural; língua e cultura são indissociáveis; centralização e descentralização do falante nativo de LI e da(s) cultura(s)-alvo; importância social da LI atrelada à globalização, comunicação interfronteiras e desenvolvimento da tecnologia.</p>
<p>70. Relationships between pre-service teachers' emotions and beliefs about learning and teaching English</p>	<p>RODRIGUES, Neide Nunes (2015)</p> <p>Dissertação de mestrado</p>	<p>6 alunos de Estágio Supervisionado do curso de Letras-Inglês de uma universidade federal de Minas Gerais</p>	<p><i>A) Aprendizagem de inglês:</i> depende de boa interação e trabalho colaborativo entre professor e alunos; os alunos são os responsáveis pelo seu aprendizado; <i>B) Ensino de inglês: B.1) Aulas de inglês:</i> as aulas devem ser dinâmicas, motivantes e inovadoras, e os professores devem encorajar a participação dos alunos; ensinar uma LAd é ensinar a se comunicar e ensinar cultura; <i>B.2) O bom professor:</i> é fluente, dedicado, reflexivo, busca desenvolvimento profissional e linguístico, sabe a matéria que ensina, torna a aprendizagem prazerosa; <i>B.3) Ensino em escolas públicas e privadas:</i> ensinar é uma tarefa estressante sem status social e remuneração adequada; ensinar em escolas privadas é mais prazeroso, positivo e apresenta menos problemas/melhores condições para o docente; os alunos de escolas particulares são mais responsáveis e disciplinados; a falta de recursos didáticos torna o trabalho do professor difícil e estressante, sendo uma das causas do fracasso das escolas; não se</p>

71. A tradução no ensino de língua inglesa: crenças de professoras em formação inicial	ESPÍRITO SANTO, Nathércia Barbosa do (2016)	Dissertação de mestrado	Três professoras em formação que ministravam aulas em um curso de extensão de LI, em uma universidade pública do sudeste brasileiro	<p>aprende/aprende-se pouco/mal inglês na escola pública (p. 115-116).</p> <p><i>Papel da tradução nas aulas de LI:</i> o professor deve lançar mão, primeiramente, das modalidades intralingual e intersemiótica da tradução, em detrimento da modalidade interlingual, a qual deveria ser utilizada como um último recurso, caso as tentativas de utilização das outras duas modalidades de tradução não sejam bem-sucedidas; o uso da tradução não é prejudicial ao processo de ensino-aprendizagem de inglês, desde que seja observada a questão da hierarquização acerca do uso das três categorias de tradução mencionadas (p. 79-80).</p>
72. Crenças, motivações e identidades de alunos de língua inglesa de uma escola particular	OLIVEIRA, Bruna Martins de (2016)	Dissertação de mestrado	33 alunos do 2º ano do E.M. de uma escola da rede privada no interior da Zona da Mata Mineira.	<p><i>Inglês na escola:</i> é difícil aprender inglês na escola regular – só se aprende verbo to be (p. 29-30); <i>Papel da gramática:</i> a gramática é importante; outras habilidades são mais importantes que gramática; <i>Lugares para se aprender inglês:</i> presença do inglês no dia a dia, em músicas, mídias, jogos e outros; curso de idiomas e país da língua alvo são lugares onde se aprende melhor a língua; <i>Papel do professor e aluno:</i> o professor deve fazer com que o aluno aprenda; <i>Objetivos para aprender a LI:</i> aprender a LI é importante para o futuro profissional; <i>Motivações para aprender LI:</i> mercado de trabalho; viagens/intercâmbio; inglês como língua universal; curiosidade para aprender o idioma (p. 88/91).</p>
73. Avaliações e crenças em uma sala de aula de inglês para fins específicos sob o prisma sociocultural e sociosemiótico	SOUZA, Monica da Costa Monteiro de (2016)	Tese de doutorado	10 alunos de um curso técnico de farmácia do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), campus Rio	<p>Crença de que o aluno deve se motivar e se responsabilizar pelo processo de aprendizagem; importância do lúdico e do entretenimento na utilização de recursos multimodais variados; necessidade de interação social com pessoas mais fluentes fora da sala de aula;</p>

			de Janeiro	aprendizagem é um processo contínuo; necessidade de repetição, verificação e correção ; [...] aprender linguagem envolve aprender novas culturas ; [...] língua materna como auxiliar na aprendizagem de inglês; ênfase nos aspectos estruturais da língua (vocabulário, pronúncia) [...]; produção e compreensão oral como habilidades mais difíceis ; falantes nativos falam rápido e são difíceis de entender (p. 130); <i>Crenças pós metaconversa exploratória</i> : brasileiros são mais críticos em seus julgamentos sobre si próprios e sobre os outros quando se trata de comunicação em inglês; eventos interculturais podem ser uma oportunidade para prática do inglês; o conhecimento de inglês (vocabulário, gramática, pronúncia) é necessário para o mercado de trabalho e para participação no contexto sociocultural (p. 147).
74. Identidade revelando crenças na sala de aula de formação de professores de línguas	VIEIRA, Valdilene Santos Rodrigues (2016)	Dissertação de mestrado	12 alunos do 8º período de Licenciatura em Letras/Inglês de uma universidade pública estadual no Norte de Minas Gerais	O que se aprende na faculdade não é suficiente para ensinar; O ambiente ideal de estudo para aprender a ensinar a Língua Inglesa é a sala de aula de formação de professores; As salas devem ter o número de alunos reduzidos , com laboratórios de línguas, como a dos cursos livres ; Para ensinar LI, o professor tem que ter domínio do conteúdo ; A proficiência no idioma é importante , mas a pronúncia nativa é difícil de ser alcançada devido às variações naturais do idioma, considerando fatores socioculturais e históricos; Os alunos saem da graduação sem o perfil esperado para assumir a profissão; Escolhi o curso de licenciatura, mas não a profissão docente - O curso tem uma imagem fraca , e nem sempre é escolhida como primeira opção pelos alunos (p. 91).
75. Crenças,	FERNAND	Tese de	3	Os alunos mais jovens

experiências e ações de professores de inglês (LE) de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	ES, Fabrício Ademar (2017)	doutorado	professores de inglês de diferentes <i>campi</i> do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (DF).	possuem mais facilidade para a aprendizagem da LE; Os alunos possuem diferentes formas de aprendizagem; Os alunos dos cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio não aprenderam inglês no Ensino Fundamental ; O professor deve ser motivador do processo de aprendizagem dos alunos; O professor deve se valer da pesquisa para buscar solucionar problemas de sala de aula; O professor precisa cobrar resultados dos alunos; O curso de línguas é o melhor lugar para se aprender a LI; Os colegas de trabalho são (des) motivadores das práticas docentes; O tempo destinado ao ensino da LI é insuficiente (p. 126).
76. Crenças e ações de aprendizes de LE (inglês) a respeito da aprendizagem por meio de colaboração em rede	PINHEIRO, M. G. (2019)	Dissertação de mestrado	Aprendizes de inglês de um Centro de Línguas público no Distrito Federal	Não se aprende inglês na escola pública (“na escola a gente só aprende o verbo to be ” p. 140); importância do inglês no mercado de trabalho ; trabalho colaborativo, interação , contato com outras culturas e TICs facilitam o desenvolvimento do inglês; mito do falante nativo (“então a gente realmente aprende como eles falam lá e começa a falar realmente como eles falam lá” p. 87; dificuldade de compreender falantes nativos paquistaneses - fora do <i>inner circle</i> (p. 94)).

APÊNDICE C - Tabela de relatórios brasileiros sobre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas adicionais (inglês)

NOME DO RELATÓRIO	AUTOR/INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL, ANO	PARTICIPANTES	CRENÇAS (EXPLÍCITAS OU INFERIDAS)
1. Learning English in Brazil - Understanding the aims and expectations of the Brazilian emerging middle classes	British Council/Instituto Data Popular (2014)	Profissionais de Recursos Humanos, especialistas, agências do governo, brasileiros das classes médias entre 18 e 55 anos (mais de 720 participantes).	Educação como importante ferramenta de ascensão social , porém, não se aprende inglês nas escolas (públicas e privadas) devido a fatores contextuais (turmas cheias, poucos tempos de aula etc.); importância da comunicação oral na aprendizagem; aprendizagem de habilidades orais só ocorre viajando para o exterior ; necessidade de habilidades orais para trabalhar em multinacionais e determinados setores (como turismo e TI); só se aprende inglês em cursos de idiomas ; inglês amplia oportunidades profissionais ; crença em uma aprendizagem rápida e prática do inglês; déficit e necessidade de trabalho com habilidades orais através da discussão de temas relevantes em suas vidas pessoais e profissionais; baixa importância dada ao aprendizado de habilidades escritas ; turmas menores aumentam a qualidade do curso e a quantidade de atenção dada a cada aluno; importância de aulas dinâmicas e atividades culturais e extracurriculares para aumentar a motivação; cursos de idiomas são muito caros ; preferência por cursos presenciais (ou híbridos) em detrimento de cursos 100% online; aulas devem ser ministradas na língua alvo .
2. O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira	British Council/Instituto de Pesquisas Plano CDE (2015b)	Gestores públicos, coordenadores pedagógicos e professores de escolas estaduais e	Professores ; recursos didáticos (principalmente os tecnológicos) são especialmente importantes no ensino de inglês;

		municipais.	recursos tecnológicos e interativos ajudam a manter a atenção e a motivação dos alunos ; o ensino do inglês é desvalorizado (alunos e escola) - inglês como “ luxo ” fora do alcance da trajetória de vida esperada para os jovens; quanto mais cedo, melhor (84%); heterogeneidade das turmas dificulta o planejamento – solução: divisão por nivelamento (76%); contexto precário prejudica o ensino da língua.
3. English in Brazil – An examination of policy, perceptions and influencing factors	British Council (2015a)	2.002 pessoas da população brasileira (idades entre 16 e 35 anos), 116 empregadores brasileiros e membros do governo e de diversas instituições educacionais e profissionais.	Inglês propicia maior empregabilidade e crescimento pessoal; aprender inglês é caro e leva tempo (crença no curso de idiomas como lugar ideal de aprendizagem); inglês é considerado um luxo para alguns e como uma atividade extracurricular para outros; aulas de inglês nas escolas são repetitivas e desmotivantes; mito do falante nativo e da viagem para o exterior como lugar ideal de aprendizagem (crença dos participantes ou dos autores?); descrença nos cursos online ; visão utilitarista do inglês (empregabilidade, conhecimentos, viagens etc.); crença no déficit de habilidades orais e de escrita x confiança na habilidade de leitura; não se aprende inglês na escola ; mudança de visão e sentimento em relação ao inglês pelas diferentes gerações; exames internacionais aumentam a confiança dos aprendizes; inglês como um gasto extracurricular necessário para garantir mais oportunidades no futuro; descrença na aplicabilidade do inglês (classes baixas);
4. Ensino e aprendizagem de língua	U. S. Embassy and Consulates, Regional English Language Office	Professores, alunos da Educação Básica do Brasil e seus	Aprendizagem do inglês pelo viés dos benefícios individuais (vida

inglesa no Brasil: desafios e oportunidades	(RELO) & Chatclass (2020)	responsáveis (18.304 mães, pais e responsáveis; 4.143 professores; 137.015 alunos).	acadêmica, profissional e pessoal – concepção utilitarista da língua; quanto mais cedo, melhor ; foco maior em oralidade, conversação e aprendizagem de uma forma mais “natural” – L.Ad. se aprende da mesma forma que língua materna ; uso de tecnologias aumenta a motivação; mito do falante nativo (<i>aparece nas entrevistas dos alunos</i>).
--	------------------------------	---	---