

CRENÇAS DE PROFESSORES ACERCA DA ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA: “O QUE OS PROFESSORES CONHECEM” E “O QUE OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS APONTAM” SOBRE O ENSINO–APRENDIZAGEM DA ORALIDADE EM AULAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS?

Leodécio Martins Varela (UERN)

leodeciomartins@uern.br

Maria Beatriz de Oliveira Araújo (UERN)

mariabeatriz@alu.uern.br

Miriam Gurgel da Silva (UERN)

miriamgurgel@uern.br

RESUMO

Esse estudo visa a discutir crenças de docentes de língua inglesa, no que diz respeito à produção oral em contexto de ensino–aprendizagem escolar, bem como a descrever interfaces existentes entre “o que os docentes conhecem” acerca do ensino da oralidade e “o que os estudos apontam” sobre abordagens e métodos de ensino de línguas adicionais. Para discussão teórica, tomamos por base pesquisas de Moita Lopes (1996); Almeida Filho (1999); Barbosa (2014); entre outros autores. O trabalho está ancorado em estudos de formação de professores de inglês e suas escolhas metodológicas. A pesquisa se justifica, por um lado, pelo fato de suscitar reflexões a professores em formação continuada e em processo de formação inicial, visto que, no debate entre professores, são recorrentes crenças e mitos quanto ao ensino da fala em inglês. Por outro, muitos professores, parecem desconhecer acerca de abordagens e metodologias de ensino de línguas adicionais com foco na aprendizagem da oralidade. Esta pesquisa possui natureza qualitativa, de base interpretativista (BOGDAN; BIKLIN, 1996; BORTONI RICARDO, 2008). Os participantes são sete professores Especialistas em Ensino de Língua Inglesa, dos anos finais, Ensino Fundamental. Como recursos e procedimentos metodológicos, utilizamos formulário online com perguntas abertas para os participantes da pesquisa. Os resultados mostram que os docentes precisariam de posicionamento mais contundente em relação aos princípios epistemológicos que regem o ensino de línguas.

Palavras-chave:

Crenças. Metodologias. Ensino da oralidade.

ABSTRACT

This study aims at discussing the English teacher’s beliefs towards the oral production on school context of learning and teaching, as well as to describe its interfaces between “what teachers know” about the teaching of orality and “*what the researches point*” about the approaches and methods on the teaching of language as an additional language. For theoretical discussion, we used research by Moita Lopes (1996); Almeida Filho (1999); Barbosa (2014); among others. The work is anchored in studies of English teachers training and their methodological choices. This research is justified,

on the one hand, by the fact that it provokes reflections to teachers in continuing education or in process of initial formation, since, the debate about beliefs and myths on the teaching of English speech are recurrent between teachers. On the other hand, many teachers seem to be unaware of the approaches and methodologies on additional language teaching with a focus on oral learning. This research has a qualitative nature, with an interpretive basis (BOGDAN; BIKLIN, 1996; BORTONI RICARDO, 2008). The selected participants are seven elementary school teachers, Specialized on English Language Teaching. As resources and methodological procedures, we use an online form with open questions for each participant. The results showed that the teachers need a convincing position in relation to the epistemological principles on language teaching.

Keywords:

Beliefs. Methodologies. Teaching orality.

1. Introdução

O ensino de línguas está sempre relacionado a crenças advindas do das experiências enquanto aluno no Ensino Básico, bem como às ações didático-pedagógicas vivenciadas pelos professores quando cursaram Letras Estrangeiras. Diante disso, esse trabalho visa a discutir crenças de docentes de Língua Inglesa de escolas de Ensino Básico, no que concerne à produção oral. O estudo também buscou descrever relações existentes entre “o que os docentes conhecem” acerca do ensino da oralidade e “o que os estudos apontam” sobre abordagens e métodos de ensino de línguas estrangeiras.

A pesquisa se justifica, pois levanta reflexões para docentes em formação continuada e discentes em processo de formação inicial, visto que, no debate entre alunos e professores, são recorrentes crenças e mitos quanto ao ensino da oralidade em inglês.

A pesquisa apresenta abordagem qualitativa com base interpretativa e conta com sete professores de Língua Inglesa, do Ensino Básico. O estudo é resultado de pesquisas realizadas por discente participante do Programa Institucional de Bolsa de Extensão – PIBEX/DLE/*Campus* de Assú-RN e contou com a orientação de um(a) professor(a) do Curso de Letras Língua Inglesa DLE – Assú-RN.

O estudo apontou para conjecturas a possíveis respostas às questões: i) Quais são as crenças de docentes de Língua Inglesa do Ensino Básico, no que diz respeito à produção oral?, ii) Quais são as relações existentes entre “o que os docentes concebem” acerca do ensino da oralidade e “o que os estudos abordam” sobre teorias de ensino–aprendi-

zagem de línguas no tocante à produção oral em inglês em contexto de sala de aula?

Quanto à organização do artigo, discorremos acerca das crenças no ensino–aprendizagem de oralidade no item 2. Em seguida, no item 3 tratamos das abordagens e métodos de ensino, bem como sobre a Era pós método no item 4. Pautamos as discussões dos aspectos teórico-metodológicos, instrumentos e procedimentos da análise dos dados e discussão dos resultados no 5. Por fim, no item 6, tecemos as considerações finais.

2. *Discutindo o constructo crenças no ensino–aprendizagem de oralidade*

Conhecer um novo idioma tem se mostrado imprescindível no mundo globalizado, pois simplifica a interação entre países, estreita relações comerciais e culturais no mundo. Dentre as línguas faladas no mundo, a língua inglesa atingiu status de língua franca e se tornou a língua oficial ou segunda língua em vários países. O inglês passou a ser um idioma de muitos outros povos que não recebem o rótulo de *non-native* (não nativos).

Os termos falante nativo e não nativo podem incitar, no aprendiz, o mito de querer falar como falantes de países que têm o inglês como língua oficial. Também pode acontecer do professor de inglês superestimar o modelo de oralidade contido em livros didáticos de inglês¹⁹¹, cujas gravações de diálogos são feitas por falantes do inglês como língua oficial (MOITA LOPES, 1996).

Barbosa (2014, p. 172) afirma que na educação as “(...) crenças no ensino–aprendizagem de línguas não é específico da Linguística Aplicada. Ainda segundo o autor,

Crenças podem ser estudadas a fim de que seja possível identificar, no uso da língua-alvo, práticas consideradas normais pelo aluno [...] transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente e implícita. (BARBOSA, 2014, p. 172)

De acordo com Barcelos (2000) crenças na aprendizagem de línguas podem surgir por causa de uma experiência vivida. Dessa forma as

¹⁹¹ Gravações de áudios em inglês americano. Raramente pode-se ouvir um nigeriano, sul-africano, um neozelandês, australiano, entre tantos outros, nessas reproduções em áudio.

crenças de docentes sobre o ensino de línguas decorrem de experiências compartilhadas na formação e (in)conscientemente internalizadas em períodos escolares e acadêmicos. Daí se faz necessário discutir, com professores em formação inicial e continuada, acerca de crenças no ensino-aprendizagem, pautada por métodos/abordagens.

Acreditamos que o processo de estudo contínuo dos professores pode desenvolver o pensamento crítico-reflexivo sobre ensino-aprendizagem da oralidade. Assim, não se deve conceber um método como norteador único de ensino-aprendizagem de línguas ou como modelo padrão. Por essa razão, tratamos acerca de crenças de ensino-aprendizagem de línguas, as quais subjazem os métodos e as abordagens de ensino da oralidade no item seguinte.

3. As abordagens e métodos quanto ao tratamento dado à oralidade

As práticas pedagógicas, advindas de concepções de língua e de ensino e aprendizagem, são norteadas por métodos/abordagens que sustentam o fazer didático-pedagógico em sala de aula. Segundo Oliveira (2014), a abordagem é o sustentáculo teórico do método. Ela é formada por uma teoria de língua, de ensino e de aprendizagem, que aponta para uma forma de se conceber a língua.

Duas teorias da aprendizagem vêm ao bojo de nossas discussões: a Teoria Behaviorista e a Teoria Construtivista (OLIVEIRA, 2014). Estas teorias, respectivamente, se polarizam entre a ideia de a aprendizagem a partir de comportamentos diretamente observáveis e a ideia de aprendizagem tomando por base os processos mentais superiores em que os pensamentos são fenômenos não diretamente observáveis.

Assim, num extremo temos o polo dos behavioristas, e, no outro, os construtivistas. Skinner (1975), o principal representante do polo behaviorista, influenciou na criação de um dos métodos de aprendizagem de línguas conhecido por Método Audiolingual. O Behaviorismo considera todo comportamento como sendo uma resposta a um estímulo, cujo modelo é conhecido pelo binômio S-R: *stimulus* e *response*.

O Método Audiolingual foi criado num período de Reforma e Pós-guerra. Acreditava-se que, para dar conta de demandas impostas durante período de guerra, era importante pensar numa teoria que conferisse aos aprendizes rapidez na aprendizagem da língua. Houve uma extensa carga horária de estudo e a pressão para que os aprendizes obti-

vessem êxitos nos resultados da aprendizagem. No entanto, Oliveira (2014, p. 101) afirma que o sucesso na aprendizagem do Método Audio-lingual “não se devia a ele próprio, mas, sim, ao contexto sócio-histórico, que motivou os aprendizes de maneira anormal”.

Atualmente o modelo Audiolingual ainda é utilizado como estratégia de ensino da pronúncia, em que o aluno é conduzido a imitação de gravações em áudio, feitas por falantes oriundos de países que têm o inglês como língua oficial. Utiliza-se muitas repetições como forma de atingir a pronúncia do falante de língua materna.

Outro método adotado por professores de línguas desde o século XIX é o Método da Gramática e Tradução. Este método de ensino tem por base o uso da tradução do vocabulário e das estruturas sintáticas. Traduz-se da língua mãe para língua alvo e vice-versa. Este modelo, apresenta implicações pedagógicas para a prática da oralidade, já que não há interação oral na língua estrangeira (OLIVEIRA 2014).

Em contraposição à Teoria Behaviorista, o Construtivismo veio se consolidar por meio de dois teóricos: Jean Piaget e Lev S. Vygotsky. Uma das premissas do Construtivismo é que “a criança não consegue reagir a uma situação totalmente nova sem usar algo que aprendeu antes ou sem usar alguns comportamentos anteriores” (OLIVEIRA, 2014, p. 32). Isso significa dizer que o(a) discente não deve ser visto(a) como uma tabula rasa, pois ele(a) tem papel central na produção dos seus próprios saberes.

Segundo Oliveira (2014), conceber o ensino como transferência de conhecimentos significa subestimar a capacidade cognitiva dos discentes, visto que não são seres passivos. Paulo Freire (1996) denomina a transferência de conhecimentos como abordagem bancária da educação e, que o professor é o transferidor (depositante) de conhecimentos (depósitos) para a mente vazia (caixa registradora) dos discentes. O autor afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 12).

Faz-se necessário práticas pedagógicas que levem em conta a facilitação da aprendizagem, em que o docente contribui de maneira a criar uma atmosfera afetiva positiva para a sua turma. Oliveira (2014, p. 27) afirma que “conceber o ensino como o ato de facilitar a aprendizagem é muito mais lógico, desafiador e interessante do que concebê-lo como uma irreal transferência de conhecimentos”.

Diferentemente do Behaviorismo e do Método de Gramática, na Abordagem Comunicativa (AC) a construção da fluência e da inteligibilidade recebe mais ênfase do que a precisão da pronúncia. Outro aspecto que diferencia a AC das demais teorias, é que a AC leva em consideração os aspectos de funcionalidade da língua, os quais se aproximam muito da comunicação como ela ocorre em contextos de uso real da linguagem.

Na AC os alunos se envolvem em atividades de oralidade a partir de diálogos que simulam uma situação do cotidiano dos estudantes. Também há espaço para o uso de estratégias para compensar lacunas na comunicação, tais como estratégias de argumentação, sugestão, aferição, instrução, dentre outras.

Todavia, também parece existir críticas à AC, pelo fato de não ser um método, porém uma abordagem. A AC “tende a ser mais flexível e a aceitar procedimentos característicos de métodos diferentes. Porém, em tese, essa abordagem não aceita qualquer coisa” (OLIVEIRA, 2014, p. 192). Além disso, alguns professores tendem a não trabalhar a gramática, pois os alunos aprenderiam sozinhos. “Ora, a suposta autoaprendizagem das estruturas gramaticais como um princípio da abordagem comunicativa não passa de um mito” (OLIVEIRA, 2014, p. 158).

Portanto, as teorias e abordagens sempre foram suscetíveis a críticas de estudiosos e precisam ser pensadas no contexto da Era pós-método, sobre o qual tratamos em seguida.

4. Refletindo sobre Era pós-método

Antes de breve discussão acerca de teorias de ensino–aprendizagem de línguas, cabe ressaltamos que não é nossa intenção elencar o melhor método ou abordagem para o ensino de oralidade de línguas, uma vez que, as discussões tratadas até o momento mostram que as teorias de ensino de línguas não dão conta da complexidade que envolve o ensino–aprendizagem de línguas estrangeiras. Por isso, tratamos de algumas reflexões e, decerto, de implicações as quais vão sempre estar no centro de debates no que diz respeito ao ensino–aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto denominamos de Era pós-método.

Oliveira (2014, p. 190) afirma que “o termo pós-método nos remete a uma gama complexa de fenômenos estreitamente vinculados ao conceito de método”. Neste sentido, é preciso pensar, repensar e traçar

relações de modo a entender avanços ou involuções no processo de ensinar e de aprender línguas.

A condição pós-método está vinculada com o sistema tridimensional do ensino que é constituído de três parâmetros: o parâmetro da particularidade em que a pedagogia pós-método deve ser sensível a um grupo particular de professores que ensinam e de alunos que perseguem metas em contextos institucional e sociocultural particulares; o parâmetro da praticidade que se refere à relação entre teoria e prática; e o parâmetro da possibilidade que diz respeito aos aspectos ideológicos e identitários dos sujeitos envolvidos na situação de ensino e de aprendizagem.

Independentemente do método utilizado pelo docente, é importante que os professores tenham consciência do porquê de sua escolha metodológica toda vez que pensarem o ensino e, assim, poderem decidir que concepções de língua, de ensino e de aprendizagem melhor se adequam aos seus propósitos pedagógicos e aos interesses dos discentes. O que podemos perceber é a possibilidade de questionarmos a natureza das teorias. Oliveira (2014, p. 204) afirma “a era pós-método não nos remete a um momento em que não existem mais métodos, mas a um momento em que o conceito de método está sendo questionado.”

É preciso, portanto, que o professor esteja familiarizado com conceitos teóricos que sustentam a sua prática de sala de aula e ser reflexivo em um contexto de Era pós-método.

5. *Apresentando os aspectos teórico-metodológicos do estudo*

A abordagem de investigação nesse estudo está sustentada numa visão epistemológica de pesquisa de natureza qualitativa e de base interpretativista (BORTINI-RICARDO, 2008). Os participantes da pesquisa são sete professores de língua inglesa, do Ensino Básico, de escolas da rede pública de ensino de Assú-RN. Os nomes dos participantes são intitulamos como PLI1; PLI2; PLI3, etc.

Como recursos e procedimentos metodológicos, utilizamos formulário com perguntas abertas com foco nos métodos/abordagens de línguas, os quais dão sustentação ao ensino de habilidades linguísticas, aqui em específico, a compreensão e/ou produção oral do inglês em sala de aula.

As análises de dados neste artigo não refletem práticas ou ações pedagógicas dos professores participantes da pesquisa. Os comentários às falas dos professores, nas categorias de análise, tentam revelar aquilo que o professor concebe em relação ao ensino–aprendizagem de língua inglesa, em específico, à habilidade de produção e compreensão oral.

As discussões dos resultados da pesquisa se deram a partir das seguintes categorias de análise de dados, a saber: concepção de professores acerca do ensino–aprendizagem de inglês; concepção de professores acerca do ensino–aprendizagem da oralidade; identificação do professor no tocante a características da oralidade nos métodos; suportes teóricos/didáticos e planejamento da oralidade.

Iniciaremos a análise com a categoria a respeito da concepção de professores acerca do ensino–aprendizagem de inglês. Para obtermos dados para a análise desta categoria perguntamos aos professores que concepções eles têm de ensino–aprendizagem de língua.

Para PLI1 “É um processo que deve ocorrer da forma mais natural possível”. Segundo PLI3 “(...) trabalho com a abordagem comunicativa quando possível.” Já PLI5 afirma que “(...) vai além de uma mera assimilação de saberes linguísticos, pois propicia uma concreta reflexão acerca do funcionamento da linguagem (...)”. Enquanto PLI7 entende que o ensino–aprendizagem de inglês se dá “(...) descentralizando o foco do conhecimento sobre a língua e oportunizando a comunicação por meio dela.

É possível perceber nuances de perspectivas de língua voltada para o uso e da língua em práticas sociais (OLIVEIRA, 2014). Outrossim, percebemos uma concepção de ensino e de aprendizagem cujos princípios teóricos advém do pensamento construtivista, pois PLI3 afirma trabalhar “quando possível”. Os professores não especificaram as vertentes epistemológicas de ensino–aprendizagem de língua estrangeira utilizadas em sala de aula. Também não mencionam o que tem se debatido nos congressos e nas pesquisas para o ensino de línguas.

Quando perguntados sobre concepção dos docentes no tocante à oralidade, PLI5 afirmou que “o trabalho com a oralidade é deixado de lado, privilegiando-se somente atividades interativas de leitura e compreensão textual”. Já PLI3 faz a seguinte afirmação: “ter uma boa oralidade é necessário o ouvir, o ler e o escrever, é um conjunto inseparável”. Enquanto PLI6 que “se dá com a prática da oralidade, mas não apenas

dela, pois é falha a ideia de segregação das habilidades linguísticas para o ensino, e, conseqüentemente, para a aprendizagem”.

Observamos que os trechos “conjunto inseparável” e “ideia de segregação das habilidades linguísticas” estão no cerne de nossas discussões teóricas, uma vez que nossa reflexão apresentou conceitos teóricos de concepção de língua, de ensino e aprendizagem.

No que se refere à identificação do professor no tocante a características da oralidade a partir da escolha entre o Método Audiolingual e a AC, temos o seguinte posicionamento de PLI2 – (...) “o Método Audiolingual me identificava muito (...) como chance de prática oral que o método dá ao aluno. Já a abordagem comunicativa dá essa oportunidade de prática oral, porém não guia o aluno suficientemente para que ele desenvolva sua prática oral naturalmente”.

A partir do excerto, percebemos que o professor estabelece comparação entre o Método Audiolingual e a AC para o ensino da oralidade. A identificação maior, de PLI2, é com o tratamento que a Método Audiolingual pode dar à oralidade em comparação com a AC. Nos saltam aos olhos o fato de PLI2 afirmar que a AC oferece “oportunidade de prática oral, porém não guia o aluno suficiente para que ele desenvolva a sua prática oral naturalmente”. O que podemos inferir do termo “guia o aluno” é algo revelador, justamente por parecer não se tratar de característica do papel do professor na AC.

Já um segundo grupo de professores parecem menos seletivos em relação à identificação com um ou outro método em específico, apesar de PLI6 citar a AC como sendo a mais apropriada. Para PLI6, “não faz sentido para o ensino e aprendizagem eficazes é apegar-se inteiramente a um deles. (...) Cada método traz alguma contribuição”. Já PLI7 afirma “(...) a exemplo das aulas que eu assistia no curso de graduação nas disciplinas (...)”, fazendo referência às aulas que envolviam a oralidade em língua inglesa. Com base no enunciado, podemos inferir do excerto que os cursos de formação inicial de Letras Inglês são espaços de (re)construção de crenças, de reflexão do pensamento crítico e de oportunidade para entender conceitos teóricos os quais norteiam a prática dos professores.

Para análise final dessa categoria, o trecho em destaque de PLI7: “Utilizo mais o gramática e tradução, porém com textos com áudio ou trechos de algum vídeo.”, leva-nos ao posicionamento que o professor parece desconhecer técnicas (de áudio e vídeo) utilizadas no Método da

Gramática e Tradução; ou ele tenta inserir um novo modelo de atividades ao que PLI7 chama de “o gramática e tradução”.

Na categoria de análise suportes teóricos/didáticos e planejamento da oralidade, dividimos as análises em dois grupos: os professores que mencionaram que planejam suas aulas com base no estudo de livros teóricos ou didáticos; e os docentes que apenas mencionaram planejar as aulas a partir do livro texto. No primeiro grupo, temos os trechos de fala dos professores: (PLI1) “são vários livros utilizados, além dos didáticos fornecidos pela escola, utilizo material extraído do interchange (...)”; (PLI2) “(...) gosto muito do material da Cambridge (English File) além do Interchange (...)”; (PLI4) “O livro didático”; (PLI5) “O livro *Way to English*, de Cláudio Franco (Editora Ática)”.

A partir do exposto pelos professores do primeiro grupo, acreditamos que outros materiais (textos da web), precisampassar pelocriativo do olhar atento do professor. O material escolhido se constitui um instrumento que representa as metas de ensino.

No segundo grupo, eis aqui as respostas dos docentes: (PLI3) “Livros da Fisk, o Touchstone da Cambridge e livros teóricos de Brown”; (PLI6) “(...) primeiro as possibilidades de atividades orais que o livro didático (...) oferece. (...) Aula de Inglês, do planejamento à avaliação” de Luciano Amaral Oliveira (...); (PLI7) “Moita Lopes (1996), Almeida Filho (1993)”.

Nossa análise dos trechos de fala dos professores do segundo grupo é apenas para corroborar a ideia de que o planejamento das habilidades oral permite ao professor analisar o que melhor pode ser feito na sua aula. O planejamento está sempre inacabado. Tudo é suscetível a ser (re)feito de forma sistematizada, e, claro, consciente, levando em consideração as realidades e especificidades de cada contexto local.

6. Considerações finais

Ao concluirmos este trabalho, faz-se necessário que retomemos as questões de pesquisa que o nortearam: i) Quais são as crenças de docentes de Língua Inglesa dos anos finais e do Ensino Médio, no que diz respeito à produção oral? e ii) Quais são as relações existentes entre “o que os docentes concebem” acerca do ensino da oralidade e “o que os estudos abordam” sobre teorias de ensino–aprendizagem de línguas no tocante à produção oral em inglês em contexto de sala de aula?

Dando resposta às questões de pesquisa, afirmamos que os professores participantes do estudo apontam para a necessidade de trabalho de forma a integralizar as habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever. Outrossim, pudemos observar, por meio das respostas dos professores, como eles parecem conceber a língua e o ensino–aprendizagem.

De forma implícita percebemos nuances de uma concepção de ensino com base em pressupostos interacionista de ensino e de aprendizagem. No que diz respeito à língua, os docentes deram, mesmo que de maneira não explícita, o entender que a língua deve considerar o uso e o contexto social de alunos/falantes. Em outras palavras, o professor não deve somente conceber língua como estruturas e formas linguísticas, sobretudo, como práticas sociais.

Ainda no tocante à concepção de ensino e de aprendizagem, os docentes precisariam, acreditamos, de um posicionamento mais contundente em relação aos princípios epistemológicos que regem o ensino de línguas na contemporaneidade e que concepção melhor atende ao ensino e, por conseguinte, os alunos e educação nos tempos de hoje.

Mediante o exposto, nos parágrafos anteriores, a fim de estabelecer relação com o que discutimos, relacionamos, de forma breve, alguns princípios da oralidade a partir de Oliveira (2014), a saber: conhecer o papel das atividades de pré-compreensão oral, das micro-habilidades, recursos tecnológicos e o ensino da oralidade, bem como saber acerca de barreiras psicológicas que está na fronteira do falar e do ouvir dos aprendizes de uma língua.

Concluimos, sugerindo a necessidades de estudos que possam investigar acerca da concepção dos alunos em relação à aprendizagem da oralidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos. *O professor de Língua Estrangeira em formação*. Campinas: Pontes. 1999.

BARBOSA, José Roberto Alves. Crenças de professores de inglês sobre o ensino–aprendizagem da pronúncia. In: _____. *O ensino e a pesquisa em língua inglesa na universidade: mapeando caminhos, explorando novas trilhas*. Natal: EDUFRN, 2014. p. 171-89

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach*. Tese de doutorado. The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008. Crença Michaelis On-line (uol.com.br). Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=cren%C3%A7a>> Acesso em: 22 de novembro de 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MOITA LOPES, Luis Paulo. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Métodos do ensino do inglês: Teorias, práticas, ideologias*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

SKINNER, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. NY: Appleton. Spanish translation: *Conducta Verbal* / Mexico: Trillas, 1957.

VYGOTSKY, Lev Semyovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.