

EXPERIÊNCIAS, CRENÇAS E IDENTIDADES NA LINGUÍSTICA APLICADA: BREVES REFLEXÕES¹

Marcia Pereira de Almeida Mendes²
Hankuk University of Foreign Studies

Resumo: É necessário pensar o construto de identidades na Linguística Aplicada à medida em que estudos são desenvolvidos na área a fim de compreender, entre outras coisas, os papéis dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de uma língua adicional. Por este motivo, decidi tratar, neste artigo, das identidades desses agentes e como essas identidades são, ou não, definidas, influenciadas e/ou transpassadas pelas crenças, experiências e conseqüentemente ações passadas e futuras. Neste artigo, portanto, trato brevemente desses construtos e da relação entre eles com o objetivo de contribuir com um ponto de vista adicional para futuras investigações nesse sentido.

Palavras-chave: Experiências; Crenças; Identidades.

Abstract: It is necessary to reflect on the concept of identities as an object of Applied Linguistics in that studies have been developed in this field to comprehend, among other issues, the roles played by the agents involved in the additional language learning process. That is the reason why I decided to write about how these identities are, or not influenced and trespassed by beliefs, experiences and their past and future actions in the language teaching-learning process. This paper aims to bring a contribution to the Applied Linguistics field with an additional point of view for investigations yet to be developed.

Keywords: identities; post-modernity; beliefs; experiences; actions.

Introdução

Podemos dizer que já não é uma surpresa que a ocorrência de debates sobre comportamento e sociedade não mais se restrinjam ao ambiente acadêmico e/ou institucional.

¹ Este artigo recebeu apoio financeiro do Fundo de Pesquisa da Hankuk University of Foreign Studies (이 논문은 한국외국어대학교의 연구기금 지원을 받았음).

² A autora é professora estrangeira do Departamento de Estudos Brasileiros da Hankuk University of Foreign Studies em Yongin-si, na Coreia do Sul e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília.

As redes sociais têm elevado o debate social às massas, dando lugar a um interessante fenômeno da ativação da voz de diversos agentes que dificilmente teriam registradas e divulgadas de forma tão ampla suas opiniões e seus pontos de vista diante dos acontecimentos cotidianos e extraordinários.

Ao passo em que alguns sociólogos, como Hall (2002) e Bauman (1998), discutem a pós-modernidade em suas obras e defendem que é nesse período em que estamos situados atualmente na história, acredito que seja essencial pensarmos os aspectos em que a pós-modernidade tem tido impacto no ensino de línguas adicionais. Linguistas aplicados que se dedicam ao estudo das identidades e o ensino de línguas (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011; MOITA LOPES, 1994) têm investigado o construto à luz, entre outras, desta linha de pensamento.

Estudar as identidades dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas é essencial para compreendermos formas de desenvolver uma postura positiva como educadores e facilitadores. É necessário ter consciência das várias camadas de influência que perpassa as nossas salas de aula de língua adicional a fim de que possamos tomar decisões melhor informadas na condução da jornada dos aprendizes na parte que nos cabe como facilitadores, ou seja, simplesmente em nosso papel como professores.

Considerando a importância dos estudos em identidades na Linguística Aplicada (doravante LA), e levando-se em consideração a abrangência multidisciplinar dessa subárea da grande área de estudos da linguagem³, percebo uma grande conexão entre os construtos de identidade e os construtos de crenças, de experiências e de ações.

Partindo da leitura de Conceição (2004, 2006) e Miccoli (2010) a respeito da relação entre crenças, experiências e ações e da leitura de Mastrella-de-Andrade (2010), Moita Lopes

³ Segundo a minha interpretação da organização “hierárquica” das áreas de estudo de língua e das linguagens.

(1994) e Hall (2002) a respeito das identidades em movimento e a importância das identidades na LA, trago neste artigo uma reflexão teórica a respeito da importância das identidades na relação das crenças, experiências e ações no ensino e aprendizagem de línguas sob a perspectiva da LA.

Na próxima seção, falo sobre o construto identidades na LA e sua importância para os estudos nesta grande área. Então, situamos teoricamente o que entendo por identidades. Motivada pelas leituras que mencionamos acima, discorro sobre as estreitas relações entre crenças, experiências e ações e como as identidades as perpassam e se relacionam com elas de acordo com minha investigação bibliográfica de cunho interpretativista.

Concluo o artigo sugerindo uma pesquisa que abarque estas relações levando em conta a continuidade (DEWEY apud CONCEIÇÃO, 2006) e investigando “a volta completa” do ciclo que apresentado no modelo que proponho.

Este artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica e não tem a pretensão de discutir extensivamente os conceitos e as concepções acerca dos quatro construtos, mesmo que traga perspectivas teóricas acerca deles para fundamentar as ideias propostas. A intenção é provocar uma reflexão acerca dos diferentes fatores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Sobretudo, o papel das identidades em movimento (HALL, 2002, p. 13) na compreensão da formação de crenças, experiências e ações neste processo.

Perspectivas teóricas

O construto crenças na Linguística Aplicada foi e tem sido amplamente estudado. Principalmente crenças dos agentes envolvidos direta ou indiretamente no processo de ensino e aprendizagem de uma língua adicional. Ao tratar deste construto no contexto em que trato neste artigo, é importante trazer à luz a desvinculação do termo crenças com seu tradicional

significado religioso. A denotação religiosa leva alguns autores a dar preferência ao uso de outros termos, como, por exemplo, representações sociais.

Dando atenção a isso, na obra de Silva (2010), o autor faz um panorama histórico do uso do construto sob diversos termos usados para designá-lo em diferentes obras ao longo dos anos. O levantamento do que ele mesmo denomina “floresta terminológica” de crenças no ensino e aprendizagem de línguas ajuda a lançar luz sobre o assunto. Um pouco antes de relatar autores e termos diversos usados para o que acreditamos ser o mesmo construto, o autor alerta: Price (1969), Pajares (1992), Woods (1996) e Johnson (1999) afirmam que as crenças são um conceito complexo. Parte dessa complexidade deve-se à existência de inúmeros termos e definições para se referir às crenças.” (SILVA, 2010, p. 25).

Miccoli (2010) justifica a importância do estudo do construto crença na Linguística Aplicada afirmando o seguinte:

As crenças não existem em um vácuo contextual. Algo pode ser considerado verdadeiro em um contexto e ser falso em outro. Uma crença em si não é nem verdadeira nem falsa. Por isso, pesquisar crenças é apenas o início de uma jornada. (MICCOLI, 2010, p. 36)

Trato crença, neste artigo, como o conjunto de opiniões que um agente tem e que influencia em algum nível o processo de ensino e aprendizagem de língua o suficiente para valer a pena estudar seus impactos sob a luz do escopo teórico da Linguística Aplicada.

O construto experiências tem suas aplicações na filosofia e no campo das ciências cognitivas, para citar dois exemplos. Apesar de levar em conta os estudos destas e de outras áreas e reconhecer a contribuição que trouxeram à LA, as experiências das quais tratamos aqui são aquelas extensamente pesquisadas em Miccoli (2010) e aquelas que Barcelos (2000, apud MICCOLI, 2010) ressalta serem de fundamental importância na compreensão das crenças. São as experiências de professores, aprendizes e agentes outros envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Não é difícil imaginar do que se tratem as experiências dos agentes do processo. Contudo, é importante termos em vista algumas implicações neste construto. Miccoli (2010) faz um histórico do termo “experiências” na Linguística Aplicada e no estudo de ensino de línguas. O intuito de sua pesquisa foi reconhecer a experiência como um processo complexo e orgânico que abarca outras vivências relacionadas. É importante termos em vista a complexidade das experiências para que possamos pensar em como as identidades múltiplas se relacionam com este construto.

Assim como em minha dissertação de mestrado (ALMEIDA-MENDES, 2014), neste trabalho sigo a mesma linha de raciocínio de Miccoli (2010). Há também outros pesquisadores na Linguística Aplicada que tratam de experiências sob um olhar próximo ao de Miccoli (2010), como Barcelos (2000) e Conceição (2004, 2006) que tratam da experiência sob a perspectiva de Dewey (apud BARCELOS, 2000) e afirmam que há dois princípios na experiência: interação e continuidade.

A perspectiva deweyana da experiência é a de que ela é a “interação e a adaptação dos sujeitos ao contexto (cultural, social e educacional) em que estão inseridos” (CONCEIÇÃO, 2006, p. 187). Vemos que a interação com e nos diferentes contextos resultam nas experiências e podemos facilmente concluir que para haver interação é necessário haver ação. Dessa forma, ação, interação e experiências estão interligadas.

Outro princípio da perspectiva de Dewey é a continuidade. Novas ações terão como consequência novas interações que, por sua vez, darão lugar a novas experiências em um ciclo continuado. Podemos inferir com a leitura que temos até aqui que esse ciclo não seria linear, mas multidimensional por causa dos múltiplos contextos em que ocorre simultaneamente, como os contextos sociais, culturais e educacionais⁴.

4 Em minha dissertação de mestrado há uma explicação melhor sistematizada sobre os princípios da interação e da continuidade no conceito de experiência de Dewey. Está disponível em <http://bit.do/almeida-mendes-dissertacao>.

Em suma, podemos dizer que a experiência sob a perspectiva de Dewey (apud CONCEIÇÃO, 2006) é “a interação e a adaptação dos indivíduos ao contexto (cultural, social e educacional) em que estão inseridos”. As experiências são constituídas, segundo esta definição, por dois princípios, sendo estes a interação e a continuidade.

Considera-se a interação do aprendiz com outros indivíduos e com o meio, sendo o aprendiz um indivíduo (trans)formado e (trans)formador. A continuidade pode ser explicada pela afirmação de Dewey de que “toda experiência contém algo do passado e modifica as experiências futuras” (CONCEIÇÃO, 2006, p. 187), sendo então a conexão entre experiências passadas e futuras.

Norton e Toohey (2011) fazem o estado da arte dos estudos sobre identidades na Linguística Aplicada. Ao mencionar o caso de Martina (nome fictício), uma imigrante no Canadá, e o papel das identidades em sua relação com a língua inglesa, elas fazem a seguinte referência: “[existe] a poderosa relação entre identidade e aprendizagem de língua, que é de interesse central de muitos pesquisadores na área de educação linguística” (NORTON & TOOHEY, 2011, p. 413)⁵.

Sobre as contribuições dos estudos sobre identidades na Linguística Aplicada, Gimenez (2005) trata sinteticamente da questão ao escrever sobre os desafios para a formação de professores: “Desafio 6 – Identidade profissional dos formadores” é um dos tópicos listados em seu texto. Nele, a autora relata uma questão que ilustra uma das muitas situações em que a ciência (no sentido de estar ciente) das identidades do professor formador é fundamental. Ao falar sobre a identificação do formador como pesquisador ou professor, ela diz:

Entretanto, nos tempos atuais, torna-se difusa a separação entre pesquisador e formador, uma vez adotados referenciais metodológicos que buscam solucionar problemas de ensino/aprendizagem ou da formação de professores com participação

5 No original: “[there is] the powerful relationship between identity and language learning, which is of central concern to many scholars in the field of language education.”

dos próprios implicados nos processos estudados. (GIMENEZ, 2005, p. 96)

Observando o momento da Linguística Aplicada que Gimenez vivenciava ao escrever, ela faz uma preciosa constatação para este nosso ponto de vista: a constituição das identidades de formadores pode ser melhor estudada. Este, aliás, é um dos temas que mais têm recebido atenção da LA nos últimos tempos (vide SIGNORINI, 1998; MOITA LOPES, 2002 e 2003)” (GIMENEZ, 2005, p. 197).

“É na língua que as identidades são produzidas, criadas”, segundo Mastrella-de-Andrade (2011). Ora, se temos a língua não como estática, mas como dinâmica e viva, a forma como Butler (apud MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011) trata o construto fica nítido mesmo sob as lentes iniciantes no assunto. Para ele, devemos conceber identidade como “movimento e transformação a partir de uma noção de linguagem que opera e realiza o que diz” (ibidem).

É natural procurarmos por uma definição de identidade que a descreveria como “o que alguém é” ou “como alguém se define”. Todavia, buscar uma definição exata para um construto tão complexo poderia ser como uma busca por delimitar espacialmente um pedaço de mundo e chamá-lo mundo por si só.

Fazendo uma leitura de Bauman (1998), Hall (2002) e Mastrella-de-Andrade (2010) é possível ter um breve panorama das discussões a respeito do paradigma da pós-modernidade e a compreensão de nossos dias atuais. Chegaremos logo ao que isto tem a ver com o que mais pode estar por trás do que trato por identidades.

Hall (2002) nos traz uma introdução provocativa para a desconstrução de certezas:

[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2002, p. 7).

Hall desconstrói a ideia de sociedade unificada e bem delimitada e expõe uma sociedade “descentrada’ ou deslocada por forças fora de si mesma” (ibidem). Para validar sua discussão, ele faz um estudo distinguindo três concepções de identidade. As concepções e as características que Hall atribui a cada uma delas são as que exponho a seguir.

O sujeito concebido a partir do Iluminismo, de acordo com o autor, seria um indivíduo totalmente centrado e unificado. Esse indivíduo teria a capacidade de razão, consciência e ação em si, possuindo um núcleo interior subsistente em si mesmo, que seria o centro do sujeito. O núcleo do sujeito do Iluminismo seria idêntico ao próprio sujeito, o que culminaria no fato de que o centro essencial do eu seria a identidade da pessoa. Nesse pensamento, a identidade manteria a mesma essência durante toda a existência do sujeito. Uma observação feita por Hall é que o sujeito é usualmente descrito como masculino no Iluminismo.

A segunda concepção de identidade que o autor expõe é o sujeito sociológico. Esse sujeito “refletia a crescente complexidade do mundo moderno” (HALL, 2002, p.11). Nesse sujeito, o meio em que ele vivia e, principalmente, as pessoas com as quais convivia é que formavam o seu núcleo, diferentemente do sujeito do Iluminismo. A identidade do sujeito sociológico se formaria na interação entre o eu e a sociedade. O núcleo desse sujeito seria o “eu real”, mas esse núcleo não seria imutável. Seria um núcleo sujeito a transformações pelas culturas exteriores e por outras identidades.

Enquanto a identidade do sujeito sociológico definida na interação dava a sensação de previsibilidade, de alguma forma, de acordo com Hall o sujeito que antes tinha uma identidade “unificada e estável” agora passa a ter uma identidade fragmentada. Isso quer dizer que o sujeito pós-moderno seria composto de várias identidades, não só de uma, e que essas várias identidades não seriam necessariamente resolvidas. As mudanças estruturais e institucionais fariam com que a configuração do sujeito sociológico entrasse em colapso. A identidade não seria mais algo tão bem definido, mas passaria a ser mais “provisória, variável e problemática”. Nesta nova concepção de sujeito pós-moderno podemos contemplar este

movimento de identidades nem sempre coerentes, e muito menos fixas.

Relação entre os construtos

Considerando que as identidades estão em constante movimento, a pergunta que proponho nesta seção é a seguinte: Como podemos relacionar as identidades dos agentes do processo de ensino e aprendizagem de uma língua as suas experiências, suas crenças e suas ações?

Vemos que as experiências, sob a perspectiva deweyana, segue os princípios da interação e da continuidade. O princípio da interação está também relacionado às ações passadas e futuras. Ao realizar uma ação, o sujeito interage com o contexto social, cultural e/ou educacional. O princípio da continuidade indica que o sujeito sempre trará às novas experiências, decorrentes de novas ações, de sua(s) experiência(s) passada(s). Se o sujeito traz em novas experiências algo das experiências passadas podemos pensar que essas experiências passadas podem ter impacto na(s) identidade(s) desse sujeito, que é o agente do processo.

As crenças desse agente do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o sujeito cujas identidades estão sob o olhar do pesquisador, por sua vez, são (re)significadas à medida que novas experiências são vividas por ele. Ao mesmo tempo, essas crenças influenciam as ações que resultam nas experiências.

Por este motivo, vejo as identidades aqui não como produto das experiências e crenças, como se poderia interpretar, mas como a transfiguração de todo o processo cíclico de ressignificação de experiências e crenças. A identidade não espera um resultado para se formar, e nem se forma, porque não é acabada se pensarmos na perspectiva dos teóricos que expus acima. Por isso, a identidade do agente é constantemente transformada por suas experiências e crenças.

Para pensarmos em como isso se daria em um contexto real de pesquisa, faço aqui uma ilustração hipotética. Um falante de português sem formação específica para ser professor de línguas, que chamaremos de Bono, tem a crença de que todo falante nativo de uma língua está apto a ensinar sua língua materna. Por uma circunstância qualquer, Bono tem que sair de seu país e mudar-se para um país com língua em que ele não tem nenhuma proficiência. Por questão de oportunidade, Bono torna-se professor de português como língua adicional em um instituto de línguas local e afirma em sua entrevista estar confiante e seguro para ensinar sua língua materna.

Até aqui, podemos identificar uma crença (C1), uma ação (A1) e uma identidade (I1):

C1: “Todo falante nativo está apto a ensinar sua língua materna”

A1: Bono tornou-se professor de português como língua adicional

I1: Professor de línguas confiante em sua capacidade como falante nativo

Bono faz amizade com um morador local e decide fazer um acordo de ensiná-lo português e, em troca, seu novo amigo deve ensiná-lo a língua daquele país. Ao cabo de seis meses, Bono sente-se frustrado porque não conseguiu adquirir um nível de proficiência expressivo. Por isso, ele conclui que um falante nativo sem formação específica para ser professor não será necessariamente um bom professor de sua própria língua.

Aqui, identificamos duas crenças (C2, C3), uma ação (A2), uma experiência (E1) e uma identidade (I2):

A2: Bono decide aprender a língua local com um amigo leigo

C2: O sucesso da aprendizagem de uma língua depende do professor

C3: Um professor sem formação específica não é um bom professor

I2: Professor de línguas inseguro de sua capacidade de ensinar sua língua materna

Ressalto que as crenças de um agente não são verdades a serem defendidas ou mentiras a serem combatidas, mas uma transliteração de sua visão de mundo, como alerta Miccoli (2010)⁶. As ações de Bono estão levando a experiências que significam ou ressignificam suas crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais. Além disso, temos um contexto múltiplo em que ele é agente primário aprendendo uma língua adicional, tendo sua identidade de aprendiz, mas também é professor de português como língua adicional, sendo agente secundário, ou o facilitador do processo de outra pessoa.

A experiência de insucesso com a aprendizagem da língua local levou à crença de Bono de que um professor nativo sem formação específica para ser professor de línguas não estaria apto a ensinar uma língua adicional com sucesso é contraditória, já que ele mesmo é um professor sem formação. Isso condiz com o que Barcelos (2000) e Silva (2010) dizem quando afirmam que as crenças são, muitas vezes, contraditórias. Hall (2002) também afirma que as identidades do sujeito pós-moderno estão em crise (sem denotação negativa). Se temos identidades múltiplas, é possível que elas sejam contraditórias, como nossas crenças não raro são.

No fim de seu semestre como professor no instituto de línguas, Bono percebeu que seus alunos tinham alcançado um expressivo nível de proficiência em português e recebeu boas avaliações por parte dos coordenadores por seu desempenho. Ele então afirmou que a formação é importante, mas é possível ter sucesso se um professor tem paixão no que faz. Essa experiência (E2) fez com que ele ressignificasse sua crença C3, mas significasse a crença C2. No processo, identificamos o surgimento de outra crença (C4):

E2: Ainda que o professor fosse leigo em teorias de ensino e aprendizagem, os alunos de

⁶ Além disso, as crenças que registro nesta ilustração hipotética seriam igualmente hipotéticas, e não uma representação das minhas próprias opiniões como Linguista Aplicada

Bono tiveram bom desempenho

C4: Um professor precisa ter paixão para ensinar, e não necessariamente formação específica

Outras experiências e crenças poderiam colocar em movimento mais fragmentos da identidade de Bono, é um ciclo continuado.

Considerações finais

Atualmente, com a velocidade da veiculação de informações e da comunicação interpessoal multi-interfaces, é possível observar que a velocidade em que as identidades se movimentam é maior. Experiências podem ser vividas instantaneamente em um ambiente virtual, como o ensino à distância ou aplicativos de celular. Crenças podem ser significadas e discutidas em tempo real, sendo ressignificadas ou não em um tempo muito mais curto do que levaria se precisássemos abrir um espaço de debate tradicional com presença física como no contexto de uma sala de aula universitária, por exemplo.

Através da exposição teórica da primeira seção deste artigo procurei evidenciar a importância dos estudos das identidades, das crenças e das experiências no escopo da Linguística Aplicada e as relações entre os construtos a fim de compreendermos melhor e de forma holística a dinâmica do(s) macrocontexto(s) de ensino e aprendizagem de línguas adicionais.

Além do professor, há vários outros agentes no processo que nem sempre são levados em consideração nas investigações acadêmicas, como, por exemplo, os familiares do aprendiz e do professor, coordenadores pedagógicos de uma escola ou instituto, reitores e decanos, colegas de sala de aula, governantes, personalidades em evidência na mídia ou no microcontexto da pesquisa, dentre muitos outros. Por isso, temos adiante de nós uma

infinidade de questões merecedoras de investigação na Linguística Aplicada.

Enquanto há muitos estudos e investigações em sala de aula sobre crenças, experiências e identidades de professores e alunos, e também, embora em menor quantidade, de formadores e formandos em cursos superiores de Letras, não há tantos artigos que se dediquem a elucidar a dinâmica desses construtos de forma a levar-nos a fazer análises com atenção em aspectos que muitas vezes passam despercebidos e que podem levar a ainda mais conclusões e descobertas a partir de um mesmo corpus.

Por este motivo, registro minha sugestão para mais estudos que considerem as múltiplas identidades em constante movimento com as experiências que o sujeito tem e as crenças das quais se apropria, as experiências em sua profundidade multi-dimensional e as crenças como produto e produtoras de experiências.

Referências

ALMEIDA-MENDES, M.P. (2014) Entre o egresso ideal e o egresso real da formação inicial de português como língua adicional: experiências, crenças e identidades. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, 2014.

BARCELOS, A. M. F.. Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a deweyan approach. Ano de obtenção: 2000. Tese (Doutorado em *Teacher Education*) – Graduate School, University of Alabama, Tualoosa, EUA.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

CONCEIÇÃO, M. P. Experiências de aprendizagem: Reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, p. 185-206, 2006.

_____. Experiências de aprendizagem: Reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, p. 185-206, 2006.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da lingüística aplicada. In: FREIRE, M.M.; VIEIRA-ABRAHAO, M.H. **Lingüística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: Pontes Editores, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MASTRELLA, M. R. Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras: tendências e desafios. In: **Horizontes da Lingüística Aplicada**, v. 9, n. 1, p. 102-117, Brasília: UnB, 2010.

MATRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Crenças sobre si, crenças sobre erros: identidades em jogo na sala de aula de LE. In: CONCEIÇÃO, M.P. **Experiências de Aprender e Ensinar Línguas Estrangeiras: Crenças de Diferentes Agentes no Processo de Aprendizagem**. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 223-258.

MICCOLI, L. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In: SILVA, K.A. **Crenças, Discursos & Linguagem**, v. 1. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MOITA-LOPES, L.P. **Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução**. Revista Delta, v. 1, n.2, São Paulo: PUC-SP, 1994.

NORTON, B.; TOOHEY, K. Identity, language learning, and social change. In: **Language Teaching**, v. 44, n. 4, p. 412-446, 2011.

SILVA, K. A. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na lingüística aplicada brasileira. In: SILVA, K.A. **Crenças, Discursos & Linguagem**, v. 1. Campinas: Pontes Editores, 2010.