

## TECNOLOGIAS DIGITAIS, MULTILETRAMENTOS E FORMAÇÃO DO PROFESSOR: OUTRAS CRENÇAS, NOVOS DEVIRES

*DIGITAL TECHNOLOGIES, MULTILITERACIES AND TEACHER TRAINING: OTHER BELIEFS, NEW DEVIRES*

Letícia Telles da Cruz<sup>1</sup>, Úrsula Cunha Anacleto<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, BA, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0001-8154-4330>  
[lcruz@uneb.br](mailto:lcruz@uneb.br)

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana, BA, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0002-3027-9474>  
[ucanacleto@uefs.br](mailto:ucanacleto@uefs.br)

Recebido em 20 jun. 2021  
Aceito em 1 nov. 2021

**Resumo:** O artigo discute sobre o papel do professor no seu fazer pedagógico, a partir da reflexão sobre crenças e ensino de línguas. Para tanto, partimos dos achados da pesquisa realizada por Cruz (2017), durante estudo de doutorado, que envolveu professores de língua inglesa (LI) em formação inicial, estudantes do componente disciplinar Estágio Supervisionado, do curso de Letras/Língua Inglesa, de uma universidade estadual na Bahia, realizado em contexto de escolas públicas, com o objetivo de problematizar, neste artigo, uma das crenças mapeadas na pesquisa que diz respeito à centralidade do professor no processo de ensino de LI nas aulas de escolas públicas. As informações da pesquisa foram geradas através de uma variedade de dispositivos utilizados, que se delinearão em virtude da sua natureza etnográfica, longitudinal, qualitativa e social, tais como: questionários, entrevistas, oficinas, visitas *in loco*, narrativas. Os resultados revelaram-se importantes para discussões sobre implicações metodológicas e ideológicas da ação docente, em especial à construção do perfil docente como um *devir*, que se propõe a ressignificações constantes, fato evidenciado na atualidade, no contexto de pandemia provocada pela COVID-19. Assim, para ampliar as discussões, apresentam-se diálogos com bases teóricas sobre Tecnologias Digitais (TD), multiletramentos e formação de professor, de forma a analisar e a refletir a respeito de tempos-espacos distintos em que os docentes, têm necessitado transitar. Espera-se, com este texto, contribuir para a (re)construção de um perfil mais situado de professores de línguas, diante dos diversos desafios enfrentados pela Educação Escolar.

**Palavras-chave:** Crenças. Formação de professor. Ensino de línguas. Multiletramentos. Tecnologias digitais.

**Abstract:** The article discusses the teacher's role in his/her pedagogical work, based on reflections about beliefs and language teaching. To do so, we start from the findings of the research carried out by Cruz (2017), during the doctoral study, which involved pre-service English language teachers, who were attending Estágio Supervisionado in Letras/Língua Inglesa Course, in a state university in Bahia, held in the context of public schools, with the objective of problematizing, in this article, one of the beliefs mapped in the research, regarding the centrality of the English teacher's role in the teaching process in public schools. The research data was generated through a variety of resources, which were delineated due to its ethnographic, longitudinal, qualitative and social nature, such as: questionnaires, interviews, workshops, *in loco* visits, narratives. The results are important for discussions on methodological and ideological implications of the teaching action, especially for the construction of the teacher's profile as a *devir*, which proposes constant resignifications, a fact that is currently evidenced in the context of the pandemic caused by COVID-19. To broaden the discussions, dialogues with theoretical bases on Digital Technologies (DT), multiliteracies and teacher education are presented, in order to analyse and reflect on the different time-spaces in which teachers have needed to transit. It is hoped, with this text, to contribute to the (re)construction of a more situated profile of language teachers, given the various challenges faced by School Education.

**Keywords:** Beliefs. Teacher training. Language teaching. Multiliteracies. Digital technologies.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pensar em formação de professores de línguas e, em especial, professores brasileiros de língua inglesa, é algo bem complexo e que requer uma cuidadosa atenção diante das diferentes realidades que “conhecemos”, distribuídas por uma vasta extensão territorial que é o Brasil. São realidades que trazem com elas os impactos de distintas oportunidades de acesso à educação e que ficaram evidenciadas de forma exponencial diante do contexto de pandemia da COVID-19, que se espalhou pelo mundo e teve início em março de 2020, no Brasil. A fim de dar um recorte nesta ampla realidade brasileira, este artigo terá como ponto de partida uma cidade no interior da Bahia, a partir da pesquisa de doutorado realizada por Cruz (2017).

A crise pandêmica afetou diversos segmentos da sociedade de uma maneira que jamais, a grande maioria da humanidade, tenha visto antes, ocasionando perdas de várias ordens e nos levando a parar para “enxergar” a nova situação, a nos distanciar uns dos outros para sobreviver e cuidar do nosso semelhante, a reaprender a viver diante de tantas indefinições. A educação é um dos segmentos cujos efeitos da pandemia têm sido cruéis, em virtude da diferença de oportunidades que já existia antes dessa crise começar, “agravada pela pobreza e pelo analfabetismo generalizado, que tornam as consequências desse processo cíclico de reprodução da desigualdade muito mais desumanas”. (KLEIMAN, 1995, p. 45).

Da noite para o dia, professores, gestores e administradores escolares foram tomados por questionamentos de ordem prática: como levar a sala de aula “presencial” para os alunos?; como planejar aulas mediadas por tecnologias digitais?; como preparar professores para promover situações didáticas quase em sua totalidade on-line e totalmente diferentes das usuais para muitas escolas, em especial da rede pública de ensino?

São muitos questionamentos para os quais ainda estamos buscando respostas e, portanto, precisamos nos unir para aprender com esse momento tão difícil a enxergar caminhos através da educação, que possam minimizar as lacunas seculares de desigualdade social existentes no nosso país. A partir dessa perspectiva, este artigo, de base teórico-interpretativa, pretende contribuir com reflexões, trazendo para discussão o papel do professor de línguas na sala de aula de escolas públicas, a partir de informações de pesquisa realizada com oito estudantes do Curso de Letras/Língua

Inglesa, que cursavam o componente disciplinar Estágio Curricular Supervisionado, em uma universidade estadual na Bahia.

A proposta aqui apresentada é ampliar discussões em relação a uma das crenças reincidentes que foi mapeada nas categorias de pesquisa realizada por Cruz (2017), durante estudo de doutorado, que diz respeito ao papel do professor no processo de ensino de LI. Para tanto, pretendemos dialogar com abordagens sobre tecnologias digitais (TD), multiletramentos e formação do professor, de forma a analisar e a refletir a respeito de tempos-espacos distintos em que os docentes, em geral, têm necessitado transitar.

## 1 CRENÇAS SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR DE LI

Para a construção epistemológica sobre concepção de crenças no ensino de LI na educação básica em escola regular, a pesquisa realizada (CRUZ, 2017) com professores em formação do Curso de Letras/Língua Inglesa de uma universidade estadual na Bahia, durante o período de Estágio Supervisionado, teve como questão-problema compreender o efeito que o engajamento de professores de língua inglesa em formação, em um processo coletivo de reflexão, pode promover em suas crenças e, conseqüentemente, em suas práticas.

Apoiou-se, portanto, na visão de crença exposta por Barcelos (2006a), que, por sua vez, está em consonância com a filosofia de Dewey (2009) em relação à formação do pensamento reflexivo, com base em uma epistemologia de prática, por considerar que são aspectos cruciais para a formação de professores de línguas, especialmente, em contexto de escola pública, onde os fatores externos podem exercer grande interferência na relação crenças e ação.

Uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais<sup>1</sup>. (BARCELOS, 2006a, p. 18).

Dessa forma, a fim de ajudar os participantes da pesquisa a perceber as suas crenças a partir das próprias concepções de ensino, “momentos catalisadores de reflexão” (BARCELOS, 2006a, p. 26) aconteceram ao longo do período, ajudando-os

---

<sup>1</sup> Nessa definição, Barcelos faz referência a Dewey (1933) e traz como base teórica os trabalhos de Kalaja (1995), Kalaja e Barcelos (2003), Barcelos (2001, 2004, 2006), Richardson (1996) e Borg (2003).

a compreender suas atitudes na sala de aula, suas escolhas em termos de abordagem de ensino, metodologia e atividades, a partir do (re)conhecimento de suas crenças, de forma a perceber a influência das mesmas sobre a ação. (PAJARES, 1992; BARCELOS, 2006b).

O uso de diferentes dispositivos para geração de dados e de informações, conforme ilustrado no Quadro 1, permitiu acessar uma ampla variedade de conteúdos que revelaram inconsistências entre **o dizer** e **o fazer** daqueles professores em formação, que poderiam estar respaldadas em crenças consideradas estáveis e centrais, portanto, mais difíceis de serem ressignificadas. (PAJARES, 1992).

**Quadro 1 – Dispositivos usados para geração de dados e acompanhamento da pesquisa**

Instrumento / procedimento	Quando	Finalidade
Questionário	12/05/14 (2014.1)	Traçar perfil dos sujeitos participantes; mapear crenças.
Oficinas / encontros*	13 e 20/05/14 (2014.1) 17/11/14 (2014.2) 04/11/15 (2015.1) * 20/06/16 (2015.2) *	Momentos catalisadores de reflexão
Visita ao Campus da universidade.	09 e 10/12/14	Acompanhar os sujeitos da pesquisa durante a realização das oficinas de Estágio (ES II), que aconteceram no próprio <i>campus</i> .
Gravação (áudio)	13 e 20/05/14 (2014.1) 20/06/16 (2015.2)	Registrar as impressões, participações, opiniões dos alunos durante as discussões fomentadas.
Entrevista coletiva	06/10/14 17/11/14	Completar e/ou esclarecer dados gerados no questionário.
Visitas às escolas públicas da cidade de Conceição do Coité	14,15,16 e 29/09/15	Acompanhar os sujeitos da pesquisa durante o Estágio de Regência (ES III) no Ensino Fundamental II, nas escolas públicas. Se constituiu em momento catalisador de reflexão também
Narrativa	05/04/16	Desenvolver breve relato sobre a história de cada um com a LI e a escolha do Curso de Letras/Inglês
Questionário on-line encaminhado aos participantes da pesquisa	19/04/16	Avaliar o Curso de Letras/Inglês, uma vez estando os participantes na fase de conclusão do mesmo.
Questionário on-line encaminhado à professora regente de Estágio Supervisionado	19/04/16	Avaliar o papel do professor de Estágio Supervisionado na viabilização de momentos catalisadores de reflexão.
Anotações de campo	Toda a pesquisa	Registrar as impressões da pesquisadora durante todo o período da pesquisa.

Fonte: Tese de Cruz (2017). Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/browse?type=author&order=ASC&rpp=20&value=Cruz%2C+Let%C3%ADcia+Telles+da>. Acesso em: 2 maio 2021.

A análise das informações foi respaldada [1] na base teórica que sustenta as questões da formação do pensamento reflexivo, necessário para uma prática profissional capaz de lidar, de forma autônoma, reflexiva e crítica, com os problemas do cotidiano de uma sala de aula (DEWEY, 2009; ZEICHNER, LISTON, 1996; SCHÖN, 1983, 2000; ALARCÃO, 1996; PERRENOUD, 2002; PIMENTA, 2002), servindo como ponto de partida para tratar sobre [2] crenças no ensino e na aprendizagem de LI (PAJARES, 1992; ROKEACH, 1972; ALMEIDA FILHO, 1993, 2000; WOODS, 1996; BARCELOS, 2006, 2007; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; KALAJA, 2006; ALVAREZ, 2007; BORG, 2003).

Os achados foram agrupados em quatro categorias: as duas primeiras contemplaram o dizer dos participantes sobre o ensino de LI durante a escola básica e sobre a sua própria prática, com base na concepção do que seria uma boa aula de LI para eles; a terceira categoria contemplou a visão de cada um sobre a contribuição do curso na sua formação profissional; a quarta categoria contemplou o fazer dos participantes durante o período de regência no Estágio Supervisionado.

Foi justamente na primeira, terceira e quarta categorias que apareceu a reincidência de uma das crenças mapeadas ao longo da pesquisa: o professor é o principal ator responsável pela aprendizagem dos alunos. A reincidência dessa crença pode reverberar na centralidade do professor no processo de ensino de LI, de diversas maneiras: quando aprendizes, creditamos o sucesso ou o fracasso da nossa aprendizagem ao professor, negligenciando empreendimentos próprios em prol de uma aprendizagem mais autônoma; quando professores (em formação ou em exercício), podemos orientar as nossas ações pedagógicas centralizadas em nós mesmos, como transmissores e construtores do conhecimento, muitas vezes monopolizando turnos em detrimento da fala dos aprendizes, comprometendo a autonomia dos mesmos (PAIVA, 2005). Atitudes mais protagonistas podem promover o empoderamento do sujeito (FREIRE, 1987; FIGUEROA, 1993; CAMERON, 1993) na medida em que ele busca ressignificar a crença de que existe um “culpado” (LEFFA, 2011) pelo fracasso no processo de ensino e de aprendizagem.

Provavelmente, essa crença não tenha aparecido na segunda categoria de análise, porque nesta os participantes da pesquisa estavam refletindo sobre a própria prática (para aqueles que já tinham experiência docente) ou realizando projeções de como seria uma aula típica sua (para aqueles que ainda não tinham experiência na época). Os excertos apresentados no Quadro 2 exemplificam as formulações dos participantes obtidas através de questionário e discutidas posteriormente nos momentos de reflexão.

**Quadro 2 – Formulações relacionadas a uma aula típica do participante da investigação**

	<i>Como seria uma aula típica sua? Descreva uma aula rotineira, ou uma aula que seria a sua marca.</i>
A1	Uma aula contextualizada do início ao fim. Sempre trabalhando com os conhecimentos prévios dos alunos e envolvendo os mesmos na língua.
A2	Sempre com textos interessantes, temas atuais, muita música, se for o caso, alguns filmes e/ou séries.
A3	Sempre que eu consigo, eu preparo uma aula bastante dinâmica, na qual eu procuro desenvolver atividades que provoquem o interesse nos alunos através de temas inseridos na realidade deles. Proponho atividades que exigem um certo esforço por parte deles e não apenas fico explicando o conteúdo enquanto eles conversam sobre coisas aleatórias.
A4	Primeiro: escolha do tema. Uma aula que aborda a gramática de forma implícita e que os alunos entendam a proposta e o contexto. Logo após, passar músicas, filmes, para contextualizar esse assunto.
A5	Depende da turma/idade. Quando ensino para crianças, procuro apresentar vários vídeos com músicas, usar flashcards para o ensino de vocabulário e falar o máximo possível em inglês durante a aula. No ensino médio, trabalho com textos contextualizados e interessantes, procurando sempre trazer uma atividade de pré-leitura divertida e/ou curiosa e não trabalhando gramática isolada. Gostaria de trabalhar mais o listening, inclusive tento falar um pouco, mas os recursos da escola não permitem.
A6	Primeiro faria o planejamento. Então, seguindo o planejamento com uma aula dinâmica e motivadora, poderei avaliar as necessidades de aprendizagem dos alunos. Essa avaliação me permitirá planejar aulas, a fim de sanar essas necessidades.
A7	Em poucas palavras definiria minhas aulas como criativas e diferentes. Em minhas aulas gosto muito de trazer coisas novas, e aplicar metodologias diferentes, é claro que em alguns momentos me pego aplicando metodologias tradicionais, mas em sua grande parte, gosto de dar aulas que desafiam a criatividade dos alunos. Algo que me deixa um pouco frustrado é não poder praticar a oralidade como gostaria. Às vezes por desmotivação dos alunos e às vezes por desmotivação minha. Busco sempre analisar se os alunos me compreendem, e me esforço para adaptar o ensino dos conteúdos de acordo com as necessidades dos alunos. Uso bastante de recursos imagéticos e/ou tecnológicos.
A8	Não tive ainda a experiência de ensinar LE, mas quando isso acontecer, eu acho que minha abordagem iria variar de acordo com cada turma e com cada realidade.

Fonte: Tese de Cruz (2017). Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/ri/browse?type=author&order=ASC&rpp=20&value=Cruz%2C+Let%C3%ADcia+Telles+da>. Acesso em: 2 maio 2021.

No entanto, o dizer e o fazer da maioria dos participantes mostraram-se incongruentes. As visitas feitas pela pesquisadora às escolas públicas da cidade para acompanhá-los em estágio de regência nos anos finais do Ensino Fundamental



(2015.1), permitiram verificar um dos objetivos específicos elencados na pesquisa: analisar a relação entre o dizer e o fazer daqueles professores em formação. Os resultados estão sintetizados no Quadro 3.

**Quadro 3** – Síntese dos resultados observados a partir da regência dos participantes nas escolas públicas da cidade (CRUZ, 2017)

O DIZER	O FAZER
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Abordagem comunicativa;</li> <li>▪ Textos autênticos e recursos imagéticos/ tecnológicos para o desenvolvimento da competência comunicativa;</li> <li>▪ Uso das 04 habilidades linguísticas;</li> <li>▪ Atenção para a pronúncia das palavras na LI.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Foco na estrutura da língua;</li> <li>▪ Exercícios gramaticais mecânicos;</li> <li>▪ Textos usados para abordar um ponto gramatical;</li> <li>▪ Enfoque na leitura sem desenvolvimento apropriado das estratégias necessárias;</li> <li>▪ Predominância da LM (língua portuguesa);</li> <li>▪ Nenhum uso funcional da L-alvo (língua inglesa);</li> <li>▪ Professor no papel central; pouca participação dos alunos.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pelas autoras do artigo (2021).

Com base na pesquisa de Cruz (2017), levantamos algumas questões: por que a maioria dos participantes não conseguiu implementar, durante a regência de classe, a aula que relatou que faria? Quais aspectos impactaram nas ações dos participantes, a ponto de levá-los a repetir procedimentos metodológicos, anteriormente criticados por eles mesmos?

Dentre todos os participantes, A3 e A4 foram os que mais conseguiram desconstruir as crenças mapeadas, na medida em que tiveram êxito em implementar uma proposta que se diferenciou da rotina comum nas salas de LI, nas escolas públicas da cidade, voltada para a realização de um projeto (*Project Work*) dividido em etapas, cuja culminância foi a apresentação de um produto. A língua inglesa foi utilizada na quase totalidade dos encontros realizados e a descentralização do papel dos estagiários (participantes da pesquisa) foi crucial para proporcionar atitudes mais protagonistas por parte dos estudantes da turma do Ensino Fundamental.

Conforme ilustrado no Quadro 1, houve vários momentos catalisadores de reflexão, inclusive ao final das visitas para acompanhamento da regência em salas de aula. Um desses momentos será destacado aqui, para fins de ilustração do que se pretende discutir neste artigo, que é a centralidade do professor no processo de ensino de LI.

Os participantes da pesquisa A2 e A7 ficaram responsáveis por duas turmas de 7º ano, em uma escola que foi municipalizada em 2014, cuja indisciplina e a falta de qualidade dos recursos didáticos disponibilizados pela escola se constituíram fatores negativos apontados por eles no processo de ensino e de aprendizagem de LI, conforme registrado na pesquisa de Cruz (2017). No encontro do dia 14/05/2015, o assunto planejado para ambas as turmas foi HORAS (*TIME*) e os objetivos traçados foram: usar recursos visuais, objetivando uma compreensão mais efetiva; contextualizar o conteúdo com o dia a dia dos alunos; trabalhar as horas em inglês. A2 acreditava que o uso de recursos visuais ajudaria no trabalho com a pronúncia de palavras na língua inglesa, conforme registrado em momentos anteriores através de outros dispositivos.

A execução da aula voltou-se para a exposição de grupamentos lexicais na língua inglesa, iniciando pela repetição (*drill*) de numerais cardinais de 01 a 50. Conforme descreve Cruz (2017, p. 142), através de sua observação,

A expectativa dos estagiários em fazer a atividade de repetição dos números era a de facilitar a atividade seguinte com horas (*TIME*). Entretanto, essa expectativa foi frustrada no momento em que ninguém respondeu à pergunta feita por A7: *What time is it?* O silêncio dos alunos evidenciou a falta de compreensão dos mesmos diante da lacuna que se criou com o uso de atividades que deram conta de partes isoladas da língua. Houve muita explicação e repetição, mas pouca prática, ou melhor, nenhuma funcionalidade.

Dando prosseguimento, A2 e A7 apresentaram aos alunos vários *slides* de ação, por meio de um *notebook*, a fim de abordar atividades do cotidiano das pessoas (*sleep, study, eat*). De acordo com a observação realizada por Cruz (2017), os alunos não compreenderam a razão daquela lista de verbos apresentada através dos slides e, portanto, não conseguiram responder à pergunta *What time do you ...?*, que seria completada por um dos verbos. A pesquisadora percebeu que “a falta de participação dos alunos na turma do 7º E incomodou A7 a tal ponto, que ele chegou a perguntá-los claramente: ‘Por que vocês não estão participando?’” (CRUZ, 2017, p. 144).

Nos momentos de reflexão realizados após as aulas (*reflection-on-action* – SCHÖN, 1983, 2000), a pesquisadora problematizava o fazer dos participantes da



pesquisa, iniciando com a seguinte pergunta: o que você considera que pode ter contribuído para que você não tenha concretizado o que afirmou em 2014.1 e 2014.2 sobre como seria uma boa aula de LI e uma aula típica sua? As colocações de A7 estão aqui resumidas no relato feito pela própria pesquisadora.

Durante a conversa que eu tive com A7 e A2 percebi que ambos estavam desanimados e frustrados com o andamento das aulas que estavam realizando. A7 me disse que deveria existir uma disciplina na universidade que ajudasse a eles a lidar com a indisciplina. Ele desabafou, descrevendo como ele percebia cada estágio pelo qual passou até aquele momento. No seu relato, ele contou que, no Estágio I, eles se dirigiram às escolas para observarem aulas com um olhar crítico para a prática de um professor. No Estágio II, eles planejaram e idealizaram minicursos contando com recursos variados, planejamentos baseados em inúmeras ideias discutidas durante as aulas teóricas. Quando chegou no Estágio III, achando que tudo que aprendeu ia dar certo, que o que ele criticou nas observações feitas não iria acontecer com ele, ele se percebeu passando pelos mesmos problemas e frustrações. (CRUZ, 2017, p. 144).

Não há dúvida da influência dos fatores contextuais nas nossas ações; mas é preciso que estejamos atentos à nossa *práxis*, ao que nos move e ao que nos limita. Convidados pela pesquisadora a tentar agir de uma forma diferente na segunda turma do 7º ano, colocando os alunos no foco do processo de aprendizagem e não eles, de forma a permiti-los usar a língua no seu nível de proficiência e não ficar, estritamente, ouvindo sobre a língua e repetindo palavras descontextualizadas, A2 e A7 replanejaram rapidamente a forma de trabalhar com o assunto *TIME* e decidiram dividir a turma em grupos para participarem de uma competição, em que cada um respondeu ou tentou responder perguntas sobre seu próprio cotidiano, usando a expressão *WHAT TIME....?*

Ressaltamos que a intervenção não fazia parte dessa pesquisa. A sugestão dada pela pesquisadora foi proveniente das reflexões realizadas entre ela e os participantes (A2 e A7), quando ponderaram que o professor precisa estar atento às respostas dos alunos. O silêncio que tanto incomodou A7 é uma resposta e que sinaliza para uma necessidade de mudança de procedimento. Ao final da aula com a segunda turma do 7º ano, A7 relatou que se sentiu menos cansado e que percebeu uma maior participação dos alunos. Na análise da pesquisadora,

A sensação de “menos cansado” relatada por A7 pode ter se dado pelo fato dele ter saído do papel central na aula; ele apenas mediou a atividade proposta e permitiu que os alunos experimentassem a língua estrangeira, acessando seus conhecimentos prévios e apreendendo, de uma forma mais dinâmica, novas informações. Nesse formato, os alunos passaram a se ajudar, usando a língua inglesa, mesclada com a LM, a fim de descobrir informações sobre os colegas. (CRUZ, 2017, p. 146).

Voltando às questões aqui levantadas, é possível perceber que, apesar do desejo de realizar aulas de língua inglesa através de abordagens consideradas mais comunicativas pelos participantes da pesquisa e, portanto, mais significativas pelos alunos, a grande maioria não conseguiu implementar o que desejava. As atividades pensadas controlavam a ação dos aprendizes, restringindo-os a respostas já esperadas pelos estagiários. É óbvio que os fatores contextuais impactam no ritmo de uma sala de aula e levam o professor a buscar atividades que, de algum modo, “controlariam” a indisciplina da turma, problema mais apontado na pesquisa, além da falta de motivação, como principais fatores contextuais enfrentados pelos participantes. No entanto, a experiência vivida por A3 e A4 mostrou que na medida em que os papéis foram distribuídos entre todos, docentes e discentes, para a realização de um projeto, os problemas relacionados à indisciplina e à falta de motivação dos alunos foram mais facilmente contornados.

Segundo Barcelos (2006a, 2007b), Borg (2003) e Pajares (1992), é preciso considerar a relação crenças/ação, assim como é preciso compreender que diante de zonas indeterminadas de prática (SCHÖN, 1983, 2000), geralmente conflituosas, revelamos processos tácitos nos quais nossa prática se baseia, e que muitas vezes podem estar respaldados em crenças aparentemente estáveis e centrais (ROKEACH, 1972; PAJARES, 1992).

Nas pesquisas de Borg (2003) na área de segunda língua e língua estrangeira, em que estuda cognição e prática docente, ele aponta quatro aspectos que se interrelacionam na formação da cognição do professor: o processo de escolarização, o curso de formação profissional, os fatores contextuais e a prática de sala de aula. Apesar da formação profissional exercer importante papel no comportamento do professor, isso não implica necessariamente em mudanças cognitivas (crenças, conhecimento e atitude). Esse aspecto varia entre as pessoas e relaciona-se às cognições individuais que os alunos trazem para o curso. Por essa razão, nem sempre aquilo que os professores sabem, acreditam e pensam é observável no processo de ensino.

Essas discrepâncias ficaram evidentes quando os estagiários falam do seu trabalho, mais do que quando estão em prática (BORG, 2003), conforme observamos em Cruz (2017), fato que reitera a importância da existência de “momentos catalisadores de reflexão” (BARCELOS, 2006a, p. 26). O conhecimento das próprias crenças tem ajudado a muitos professores, em formação inicial ou em exercício, a

compreenderem as suas ações, contribuindo para a utilização de diferentes abordagens de ensino (BARCELOS, 2007a) e para que sejam mais acolhedores de novas informações sobre o ensino de línguas (ALVAREZ, 2007), especialmente em contexto de escola pública. Na próxima seção, refletiremos sobre essa crença em específico, que diz respeito à centralidade do professor no processo de ensino, a partir de outras bases teóricas.

## 2 O PROFESSOR DE LÍNGUAS FRENTE A NOVOS DESAFIOS

A posição de centralidade do conhecimento na figura do docente em uma sala de aula tem sido cada vez mais colocada sob rasura em tempos de leitores multimodais e ubíquos, familiarizados com uma linguagem mosaica, não linear, em que textos são apresentados sob uma ampla diversidade genérica e estão abertos para que seus sentidos sejam construídos. Repensar a prática pedagógica em uma era digital, implica envolver-se em perspectivas epistemológicas cujas construções de saberes e de sentidos exigem estratégias, reflexões e aprendizagens para todos envolvidos com as dinâmicas intrínsecas do processo educacional.

O professor entrou no sistema remoto (conhecido como ensino remoto emergencial – ERE) trazendo suas crenças. Essa experiência, mediada por tecnologias digitais, nos conduziu, de forma compulsória, para novos desafios e aprendizados ocasionados pela pandemia da COVID-19, fato que gerou zonas indeterminadas de prática (SCHÖN, 1983, 2000), conflituosas e incertas, que revelaram processos tácitos nos quais nossa prática se baseia, independente da modalidade de ensino, e que podem estar respaldados em crenças estáveis e centrais, como já mencionado anteriormente (ROKEACH, 1972; PAJARES, 1992).

O que fazer quando “o caso não está no manual”? (SCHÖN, 2000, p. 17). O processo de reflexão por parte de professores se inicia diante de uma dificuldade que não pode ser resolvida imediatamente, gerando uma ação que não é rotineira, nem guiada por impulso. Outrossim, envolve uma atitude reflexiva, constituída por emoção, intuição, consideração cuidadosa de crenças e suas possíveis consequências. Três características se integram numa ação reflexiva: mente aberta, responsabilidade e sinceridade. (DEWEY, 2009).

Transformar essas características em atitude, talvez, seja o grande desafio de professores, diante de suas atribuições pedagógicas, humanas e sociais diárias. Abrir-

se para diferentes alternativas de ação com novos aprendizados, reconhecendo as próprias possibilidades de erro, até mesmo diante de crenças que são caras; avaliar as consequências das próprias ações e examinar suas concepções e crenças que emergem frente a diversas situações, são atitudes que não são implementadas de uma hora para outra. Requerem (auto)reflexão, diálogo, enfrentamento. Para isso, é preciso o apoio do grupo a partir da compreensão do que seja teoria e de que reflexão é um processo coletivo. (PIMENTA, 2002).

Por essa razão, é importante pensarmos na relação entre crenças e ação frente a de tempos-espacos distintos em que os docentes têm necessitado transitar. Parafraseando Pérez Gómez (2015), Moran (2018) afirma que as tecnologias digitais

hoje não são só apoio ao ensino, são eixos estruturantes de uma aprendizagem criativa, crítica, empreendedora, personalizada e compartilhada, sempre que haja profissionais da educação abertos e competentes (na educação formal), currículos abertos e metodologias ativas. (MORAN, 2018, p.10)

Nesse sentido, precisamos refletir se estamos realizando uma mera transposição de prática de ambiente físico para o virtual, perpetuando ações que limitam o desenvolvimento autônomo do discente, em função da centralidade do conhecimento no papel docente. Nossos aprendizes têm muito a nos ensinar, têm muito a nos dizer, têm acesso à informação de diversas ordens. Não podemos ignorar isso, muito menos cercear a sua autonomia. Por outro lado, nós, professores, podemos ajudá-los a usar a informação disponível para fomentar conhecimento de forma crítica e reflexiva.

O recorte de dados da pesquisa de Cruz (2017), por exemplo, revisitada na seção anterior, mostrou que A2, acreditava que o uso de recursos visuais ajudaria no trabalho com a pronúncia de palavras na língua inglesa. Isso o conduziu a uma prática de ensino voltada para o estudo de partes da língua (números e verbos, mais especificamente) para a construção de um conhecimento que não se concretizou ao final, por sua falta de contextualização e sentido para os discentes. Apesar de A2 ter noção da importância do letramento visual para o ensino de línguas (FERRAZ, 2014), a sua prática esteve centrada numa abordagem rígida e tradicional, na qual o professor exerce papel central na construção do conhecimento, que está direcionada para respostas prontas dadas pelos aprendizes, sem qualquer espaço para aproximação do contexto social dos mesmos com o contexto de sala de aula, desafiando o aprendiz a partir da sua leitura de mundo, ainda que a intenção tenha

sido a de ajudá-los a falar sobre o seu dia a dia, extinguindo, assim, qualquer possibilidade de transpor as barreiras rígidas de uma sala de aula, seja ela física (na época em que a pesquisa aconteceu) ou virtual (mais comumente conhecida por nós a partir da pandemia).

A demanda social imposta com a pandemia mostrou o quanto é imperativa a formação docente que compreenda a concepção das tecnologias digitais como apoio ao ensinar e ao aprender, de forma a promover uma aprendizagem ativa (MORAN, 2015), em que o aprendiz seja protagonista desse processo, a partir do desenvolvimento da sua própria autonomia intelectual, criatividade e capacidade de ação, reflexão e crítica. No entanto, é importante lembrar que o tema educação e tecnologias no Brasil “tanto na formação de professores/as, quanto na prática escolar, não tenha deixado o campo da teoria, já passados mais de trinta anos dos estudos mais debatidos sobre TDIC e educação no Brasil”. (RIBEIRO, 2020, p. 5).

Em setembro de 1994, um grupo de 10 educadores se encontraram em Nova Londres, Nova Hampshire e Estados Unidos, para discutir o estado da pedagogia de letramentos até aquele momento, motivados por questões relacionadas a mudanças de ordem moral e cultural. Dentre as áreas de discussões contempladas estava a preocupação com os novos modos e novas tecnologias de comunicação. O maior objetivo era repensar o que estavam ensinando e quais eram as novas necessidades de aprendizagem, de forma a assegurar que diferenças culturais, linguísticas e de gênero não fossem barreiras para o sucesso educacional.

Para tanto, o principal argumento seria a ampliação do escopo da pedagogia dos letramentos (anterior aos anos de 1990) para a pedagogia dos multiletramentos, levando em conta a diversidade de sociedades cada vez mais globalizadas e suas interrelações, e a pluralidade de textos circulantes, incluindo os associados à TD e multimídia. Ou seja, os modos de produzir sentido mudavam rapidamente para além dos verbais. Esse grupo ficou conhecido como *New London Group (NLG)* e publicou a síntese das discussões realizadas em 1996, documento de referência para os estudos voltados para multiletramentos.

Esse documento atingiu o mundo de forma desigual. Nessa época, no Brasil, “ainda aprendíamos a ter computadores e internet”. (RIBEIRO, 2020, p. 13). No entanto, Ribeiro (2020) considera que, apesar de lenta a disseminação da pedagogia dos multiletramentos na prática escolar, é importante destacar que ela está na fundamentação da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, o que já é um avanço.

A valorização da diversidade, a inclusão e o uso de tecnologias digitais e a colaboração são pontos presentes na Base Nacional, em consonância com o documento do *NLG*. Apesar das desigualdades históricas em nosso país (KLEIMAN, 1995), o nosso grande desafio é afinar discurso e prática, alinhar o que dizemos ao que fazemos, um dos objetivos elencados na pesquisa de Cruz (2017), conforme explicitado na seção 2 desse artigo.

Como o professor e a escola podem contribuir para um ensino crítico e emancipador nesse contexto? Como apresenta Cazden *et al.* (1996, p. 72), “Para serem relevantes, os processos de aprendizagem precisam recrutar e não tentar ignorar ou apagar as diferentes *subjetividades* – interesses, intenções, compromissos e propostas – que os estudantes trazem para esse processo”. Uma pedagogia dos multiletramentos deve incorporar o contexto cultural e linguisticamente diverso e a pluralidade de textos circulantes. Portanto, a pedagogia dos multiletramentos

[...] envolve novas práticas de letramento, as quais possibilitam aos indivíduos, como produtores ativos de sentido, potencializar o uso que fazem de recursos tecnológicos (do impresso ao digital), visando à construção colaborativa de conhecimento (FERRAZ; CUNHA, 2018, p. 464).

A escolha da palavra *design* substitui a palavra gramática, já considerada pelo *NLG* desgastada e investida de autoridade. Sugerem-se trabalhos colaborativos e criativos, utilização das mídias de massa nas escolas, participação de professores e gestores como agentes e não como chefes autoritários, posicionamento dos estudantes no centro das questões e de suas soluções, respeito à diversidade local e global.

A nossa atenção deve voltar-se às variáveis situacionais que determinam as condições de produção dos textos. O texto oral e o escrito passam a compartilhar o cenário com modalidades híbridas e multimodais. A noção de gênero discursivo (da esfera digital e não digital) vem constituir excelente veio para a transposição didática da ideia de heterogeneidade para a sala de aula de línguas, uma vez que o conceito de gênero estabelece o elo entre as dimensões social, textual e política dos textos, contribuindo para o desenvolvimento da competência discursiva, sociolinguística e crítica. (BHATIA, 2001; MATOS; VALÉRIO, 2010).

Assim, o leitor cidadão que pretendemos formar deve ter acesso às diferentes modalidades e dimensões da linguagem da era tecnológica, por meio do acesso à



linguagem visual, digital, multicultural, crítica, sem desconsiderar a importância de outros tipos de textos, igualmente importantes para a formação leitora (INDURSKY, 2010). O domínio da multimodalidade impõe-se como elemento facilitador da mobilidade do indivíduo, para que seja capaz de empreender o diálogo entre diferentes culturas e posicionar-se criticamente no mundo. Tal domínio atinge a todos no processo de ensino e de aprendizagem, de forma que a compreensão de uma nova relação entre docentes e discentes, deve ser o ponto de partida para uma nova ética nesse processo. Nessa nova relação não cabe mais o papel central do professor no processo de ensino, mas o papel de interlocutor, mediador, desafiador, questionador e aberto a novas experiências e reflexões junto com os aprendizes, integrando as três características de uma ação reflexiva sugeridas por Dewey (2009): mente aberta, responsabilidade e sinceridade.

Nessa nova perspectiva de educação, a escola estará “abrindo as portas” para que seus alunos participem das várias práticas sociais de letramento, de maneira ética, crítica e democrática, levando em conta os multiletramentos (promovendo o intercâmbio entre letramentos institucionais, valorizados e os letramentos culturais locais), os letramentos multissemióticos (ampliando a noção de letramento para a imagem, a música, além da escrita) e os letramentos críticos e protagonistas (ensinando aos alunos aprenderem, na prática escolar, a fazer escolhas éticas entre os discursos), a partir do modelo ideológico, que considera que toda prática de letramento apresenta, em sua natureza, fatores de ordem ideológica e política. (ROJO, 2009; STREET, 1984; KLEIMAN, 1995).

## REFLEXÕES FINAIS

A partir da problematização de uma das crenças mapeadas na pesquisa de Cruz (2017), que diz respeito à centralidade do professor no processo de ensino de LI e a sua influência na permanência de uma prática que tem limitado a ação do aprendiz a atividades descontextualizadas e, muitas vezes, desprovidas de sentido, tivemos como objetivo fomentar reflexões no sentido de reiterar a necessidade de uma mudança no nosso fazer pedagógico diante das demandas sociais que se impõem há muito tempo. Para tanto, ampliamos as discussões a partir das concepções de crença e ensino de línguas, buscando dialogar com bases teóricas sobre Tecnologias Digitais (TD), multiletramentos e formação de professor.

A educação no Brasil vive um momento singular com a pandemia do COVID-19, em especial as regiões mais afetadas pelas desigualdades sociais. Precisamos repensar o nosso fazer apesar das circunstâncias existentes e, para isso, o ponto de partida pode ser a compreensão de nossas crenças e como elas têm condicionado nossa prática em sala de aula. Processos coletivos de reflexão, tão necessários diante de zonas indeterminadas de prática (SCHÖN, 2000), podem ajudar na ressignificação de crenças limitantes, que têm reverberado em práticas docentes distanciadas da real necessidade e realidade do aprendiz.

O ensino remoto emergencial deu visibilidade, entre outros aspectos, à lacuna existente entre a abordagem de ensinar de professores e a abordagem de aprender de alunos (ALMEIDA FILHO, 1993), quando da modificação das aulas presenciais para aulas mediadas por tecnologias digitais, impondo desafios que perpassam a apropriação e o uso social de textos, assim como a compreensão de como trabalhar esses textos nas suas diversidades cultural, ideológica, social, multissemiótica e multimodal.

A compreensão de que as tecnologias digitais móveis, conectadas, ubíquas podem ser o motor do dinamismo transformador, da aprendizagem por compartilhamento e por *design*, da introdução de novos produtos e novas relações (MORAN, 2018) é fundamental, e discussões nesse sentido devem estar na pauta das reuniões e cursos de formação inicial e continuada de professores. As “velhas práticas” (SOUZA; SANTOS, 2018) não se alinham com a diversidade de letramentos existentes que estão envolvidos nas práticas de leitura e de escrita, cotidianamente.

A mudança da epistemologia da prática à *práxis* (construção do conhecimento por parte dos professores a partir da análise crítica – teórica das práticas e da ressignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática – *práxis*) é um dos caminhos apontados por Pimenta (2002) que destacamos como importante ação nessa grande tarefa.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. SCHÖN e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (org.). **Formação Reflexiva de Professores**: estratégias de supervisão. Portugal: Porto Editora, 1996. p. 9-39.

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Crises, transições e mudanças no currículo de formação de professores de línguas. *In*: FORTKAMP, M. B. M; TOMITCH, L. M. B. (org.). **Aspectos da Linguística Aplicada**: estudos em homenagem ao professor Hilário I. Bohn. Florianópolis: Insular, 2000. p. 33-47.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ALVAREZ, M. L. O. Crenças, motivações e expectativas de alunos em um curso de formação Letras/Espanhol. *In*: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da (org.). **Linguística Aplicada**: Múltiplos Olhares. Brasília: UNB; Campinas: Pontes, 2007. p. 191-231.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de Professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de língua. *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: Pontes, 2006a. p. 15-42.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: Reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. *In*: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da (org.). **Linguística Aplicada Múltiplos Olhares**. Brasília: UNB; Campinas: Pontes, 2007b. p. 27-69.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Viçosa, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007a.
- BARCELOS, A. M. F. Teachers' and students' beliefs within a Deweyan Framework: conflict and influence. *In*: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (ed.). **Beliefs about second language acquisitions**: new research approaches. USA: Springer, 2006b. p. 171-199.
- BHATIA, V. K. Genre Analysis Today. *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*, Bruxelles, 1997. Tradução: Benedito Gomes Bezerra. **Revista de Letras**, Curitiba, v. 1/2, n. 23, p. 102-115, 2001.
- BORG, S. Teacher Cognition in Language Teaching: a review of research on what teachers think, know, believe and do. **Language Teacher**, v. 36, p. 81-109, 2003.
- CAMERON, D. *et al.* Ethics, Advocacy and Empowerment: Issues of Method in Researching Language. **Language & Communication**, Grã-Bretanha, v. 13, n. 2, p. 81-94, 1993.
- CAZDEN, C. *et al.* A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.
- CRUZ, L. T. da. **Entre o dizer e o fazer**: implicações de crenças de professores em formação sobre o ensino de LI em escolas públicas. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, 2017.
- DEWEY, J. **How we think**. USA: BN Publishing, 2009.

- FERRAZ, D. M. Letramento visual: as imagens e as aulas de inglês. *In*: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 255-270.
- FERRAZ, O.; CUNHA, U. Multiletramentos. *In*: MILL, D. (org.). **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 463-467.
- FIGUEROA, E. Research and Empowerment: who's empowerin' who? **Language & Communication**, Grã-Bretanha, v. 13, n. 2, p. 101-103, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- INDURSKY, F. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. *In*: TFOUNI, L. V. **Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 163-178.
- 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**. USA: Springer, 2006. p. 87-108.
- KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. *In*: LIMA, D. C. de. **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-31.
- MATTOS, A. M. de A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/hq8gYshYH5WLDdpXFZDyC7t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2021.
- MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.
- MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, [s. l.], v. II, p. 15-33. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (org.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf). Acesso em: 24 mar. 2021.
- PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. *In*: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes, 2005. p. 135-153.
- PAJARES, M. F. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. **Review of Educational Research**, [s. l.], v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

Disponível em: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1170741?uid=3737664&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21101990468737>. Acesso em: 13 mar. 2012.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

RIBEIRO, A. E. Que futuro redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, 2020.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROKEACH, M. **Beliefs, Attitude and Values**. London: Jossey-Bass Inc. Publishers, 1972.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner**: how professionals think in action. USA: Basic Books, 1983.

SOUZA, F.M; SANTOS, G.F. **Velhas práticas em novos suportes?** Crenças e reflexões a respeito das tecnologias da informação e comunicação (TIDCs) como mediadoras do complexo processo de ensino aprendizagem de línguas. Rio de Janeiro: Oficina de Letras, 2018.

STREET, Brian V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. *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: Pontes, 2006. p. 219-231.

WOODS, D. **Teacher Cognition in Language Teaching**: beliefs, decision-making and classroom practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. **Reflective Teaching**: An Introduction. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996.

**Sobre as autoras****Letícia Telles da Cruz**

Doutora em Língua e Cultura (UFBA). Mestre em Língua e Cultura (UFBA) e em Gestão Integrada das Organizações (UNEB-UNIBAHIA). Especialista em Psicopedagogia (UFRJ). Professora Assistente no Departamento de Educação do Campus XIV da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro da Comissão Departamental de Estágio Supervisionado do Campus XIV – UNEB. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET/CNPq) e do Núcleo de Estudos em Língua, Cultura e Ensino (LINCE/CNPq).

**Úrsula Cunha Anecleto**

Doutora em Educação (UFPB). Mestra em Crítica Cultural (UNEB). Docente no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UEFS) e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UEFS). Professora Adjunta no Departamento de Educação (DEDU/UEFS). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET/CNPq). Coordenadora do Projeto de Pesquisa Tecnologias, letramentos e formação: itinerâncias e trânsitos na cultura digital, desenvolvido na UEFS.