

O interacionismo social de Vigotski e o constructo de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas

Ana Lucia Cheloti Prochnow*
Ana Nelcinda Garcia Vieira*
Maria Tereza Nunes Marchesan***

Resumo

As pesquisas de investigação de crenças de professores e alunos sobre ensino e aprendizagem de línguas, no Brasil, têm buscado fundamentos, dentre outros estudiosos, em Vigotski, uma vez que são compreendidas como parte da experiência social do indivíduo. Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo estabelecer relações entre o Interacionismo Social de Vigotski e os estudos de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. Entende-se que o ponto de convergência entre essas formulações reside na perspectiva descendente para a explicação e a definição dos seus respectivos objetos de investigação, ou seja, de que a linguagem, o desenvolvimento das funções superiores, assim como a constituição das crenças, partem do social até atingirem o individual. Trata-se de um estudo bibliográfico, que abarca a psicologia da linguagem em consonância com os pressupostos norteadores dos estudos de crenças. Para tanto, está embasado em autores como Vigotski (2007, 2009) e Friedrich (2012), cujo aporte teórico enfatiza o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo, bem como concebe a interação social como o principal fator do desenvolvimento cognitivo humano; e em Barcelos (2004, 2006, 2007) e Silva (2010), que tratam dos estudos e investigação de crenças de professores de língua.

Palavras-chave: Interacionismo. Crenças. Ensino. Aprendizagem. Línguas.

Introdução

Este trabalho realiza um apanhado de conceitos norteadores da abordagem Interacionista de Vigotski e dos estudos de crenças de professores sobre ensino e aprendizagem de línguas. Trata-se de duas abordagens que têm despertado o interesse de várias áreas do conhecimento e que buscam investigar, analisar e compreender as ações humanas.

* Doutoranda em Letras – Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

** Doutoranda em Letras – Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

*** Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Conceitos fundamentais formulados por Vigotski, como mediação, internalização e interação social, dentre outros, parecem possibilitar o entendimento de crenças, advindas da interação do indivíduo com o contexto que o cerca. Para Vigotski (2007), no processo de evolução, o homem foi dotado de capacidades comportamentais particulares, o que chama de funções psicológicas superiores. Isso lhe permitiu criar instrumentos mediadores para se relacionar com o meio, organizar uma cooperação no trabalho e desenvolver formas verbais de comunicação com seus pares.

Em consonância com esse pensamento, Barcelos (2004) entende que crenças são ideias, opiniões e pressupostos construídos socialmente e têm origem nas experiências pessoais, intuitivas e, na maioria das vezes, implícitas. Elas são adquiridas e atualizadas, construídas e reconstruídas pelo contexto cultural e sócio-histórico do qual o indivíduo faz parte.

Dessa maneira, embasado teoricamente em Vigotski (2007, 2009); Friedrich (2012), Barcelos (2004, 2006, 2007) e em Silva (2010), este artigo tem como objetivo demonstrar a aproximação existente entre a teoria de Vigotski e os estudos de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas.

Para tanto, está dividido em três partes. Na primeira, são abordados três dos principais pressupostos do interacionismo social de Vigotski: mediação simbólica, internalização e interação social. Na segunda parte, é realizado um breve panorama dos estudos de crenças, em que se priorizam seu histórico e conceito. E, na terceira, são feitas considerações a respeito do caráter descendente das duas abordagens, já que compreendem o desenvolvimento psicológico do ser humano e a aquisição das crenças a partir das interações sociais.

Interacionismo Social de Vigotski

Vigotski dedicou seus estudos a várias áreas do conhecimento. Interessou-se em investigar e refletir sobre questões da Psicologia, da Filosofia, da Literatura, da Educação, do Direito, das Artes, da Medicina, o que justifica ter tido as carreiras acadêmica e profissional muito diversificadas, mas a sua forte atração pela Psicologia fez com que se tornasse psicólogo de profissão. Em 1919, Vigotski passou a atuar como professor de língua e literatura russa, lógica, psicologia, história, ética e filosofia. A sua primeira grande obra, *A psicologia pedagógica*, conforme Friedrich (2012), configura-se como um resumo e análise da experiência de Vigotski adquirida durante esse período de exercício da docência.

Psicólogo de formação, fazia parte de um grupo de jovens intelectuais da Rússia, que, diante da chamada “crise da psicologia”, buscava construir uma “nova psicologia”, uma espécie de síntese entre duas fortes tendências presentes na psicologia do início do século XX. A psicologia como ciência natural, por um lado, cujo maior expoente foi o biólogo Jean Piaget, e a psicologia como ciência mental, por outro, a qual descrevia as propriedades dos processos psicológicos superiores, tomando o homem como mente, consciência e espírito. Na sua avaliação e na de seus colaboradores – Luria e Leontiev – tanto a psicologia experimental quanto a mentalista eram consideradas insuficientes. Enquanto a primeira ignorava as funções superiores mais complexas do ser humano, a segunda era limitada nas descrições desses processos mais complexos. Por essa razão, buscavam uma abordagem alternativa, que estabelecesse uma interface entre as duas abordagens que predominavam naquela época.

Frente a esse quadro, dedicaram-se a criar uma abordagem que integrasse o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico.

Nessa perspectiva, o cérebro é reconhecido como uma base material em permanente desenvolvimento e considera-se que o indivíduo passa de um ser biológico a um ser sócio-histórico. Para Vigotski (2007), essa transformação ocorre em virtude do meio, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana. O desenvolvimento psicológico, dessa forma, ocorre não de forma descontextualizada, mas nos modos culturalmente construídos de ordenar as atividades práticas do dia a dia. Portanto, a premissa de Vigotski é que o ser humano se constitui como tal por meio das interações sociais.

Também, a relação do indivíduo com o mundo é compreendida não como uma relação direta, mas, sim, que acontece de forma mediada. Segundo Vigotski (2007), mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação que deixa de ser direta e passa a ser mediada, por meio dos elementos intermediários entre o sujeito e o mundo. O processo de mediação é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e essencial para tornar possíveis as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo.

Vigotski distinguiu dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos, os quais devem ser compreendidos cada um com suas especificidades, apesar de possuírem papéis similares. Enquanto os instrumentos são criados e utilizados puramente para se atingir um dado objetivo, agindo como auxiliares

no trabalho, os signos são criados e usados como meios para solucionar um dado problema de caráter psicológico, agindo como instrumentos da atividade psicológica.

Vigotski apresenta três possibilidades para a relação entre signo e instrumento. A primeira delas, que discute a analogia e os pontos em comum aos dois tipos de atividades, considera o caráter mediador desses elementos. A segunda, a qual esclarece os pontos distintos entre signo e instrumento, aborda a diferença essencial entre ambos: o signo é orientado internamente; e o instrumento, externamente.

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada a objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*. (VIGOTSKI, 2007, p. 55).

E a terceira possibilidade de relação é a ligação real dos desenvolvimentos do signo e do instrumento na filogênese e na ontogênese. “O controle da natureza e o controle do comportamento humano estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem.” (VIGOTSKI, 2007, p. 55).

É importante destacarmos o conceito de internalização, definida por Vigotski (2007) como sendo a reconstrução interna de uma operação externa. O autor explica como o processo de internalização ocorre no indivíduo dando o exemplo do desenvolvimento do gesto de apontar realizado por uma criança. O significado primário desse gesto é o de pegar algo, mas, à medida que outras pessoas reagem a esse gesto, o movimento orientado para o objeto torna-se dirigido para o outro. O movimento de pegar se transforma no ato de apontar. Esse exemplo deixa claro que todo processo de internalização ocorre do social para o individual, ou seja, aquilo que inicialmente representa uma atividade externa ao indivíduo é reconstruído social e historicamente e passa a ocorrer internamente. Assim, “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana” (VIGOTSKI, 2007, p. 58).

No desenvolvimento da linguagem, a internalização ocorre no momento em que aspectos tanto da fala externa ou comunicativa como da fala egocêntrica interiorizam-se, tornando-se a base da fala interior. Isso implica que todas as funções mentais e superiores ou modos de participação social são relações internalizadas, em razão do caráter descendente de desenvolvimento do indivíduo, ou seja, de ocorrer do social para o individual.

Em um primeiro momento, o indivíduo realiza ações externas, que interpretará de acordo com os significados estabelecidos pela cultura. A partir dessa interpretação, passará a atribuir sentido às suas próprias ações e a desenvolver processos psicológicos internos. Segundo Vigotski (2007), o processo de internalização é marcado por uma série de transformações:

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...]
- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. [...]
- c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007, p. 57-58).

Assim, no processo de desenvolvimento e aprendizagem social e histórica do sujeito, as contribuições da cultura, da interação social e da linguagem são destacadas pelo autor. Segundo a concepção interacionista de ensino de língua, a linguagem se constrói na interação homem/meio, e o contexto sociocultural determina *o quê* e a *forma* como será aprendida essa linguagem e também a maneira como ela será utilizada na comunicação.

A interação social, portanto, é o “motor” do desenvolvimento cognitivo humano e possui fundamental papel na construção do ser humano, já que é por meio da relação interpessoal que o indivíduo internaliza as formas culturalmente estabelecidas.

Estudo de crenças

Refletir as crenças de alunos e de professores é um dos modos de se compreender melhor os processos educacionais, tendo em vista que influenciam o que tanto um quanto outro realizam, sentem e sabem a respeito de seus próprios atos, práticas e condutas dentro do ambiente escolar.

Histórico dos estudos de crenças

No exterior, os pioneiros no estudo de crenças foram Horwitz (1985) e Wenden (1986) e, no Brasil, as pesquisas em torno de crenças iniciam-se na década de 90, com autores como Leffa (1991), Almeida Filho (1993), Gimenez (1994), Barcelos (1995), dentre outros.

Conforme Barcelos (2004), o interesse pelas crenças surgiu devido a uma mudança de visão sobre o ensino de línguas na Linguística Aplicada, ou seja, surge em um momento de mudança nessa ciência, em que se passou do enfoque na linguagem, no *produto*, para o enfoque no *processo* de aprendizagem. Esse novo paradigma passou a perceber o aprendiz na sua íntegra como indivíduo, com dimensões não só comportamentais e cognitivas, mas, também, afetivas e sociais.

Nos anos de 1950, os aprendizes eram vistos como mímicos, pois o foco era a imitação. Na década de 1960, como cognitivos, pois sua faculdade mental não era ignorada. Na década de 1970, passaram a ser vistos como afetivos e sociais. Na década seguinte, foram reconhecidos como *aprendiz estratégico*, uma vez que cada um possui diferentes estilos de aprendizagem. E, na década de 1990, os aprendizes passaram a ser vistos na sua dimensão política também.

Desde a década de 1970, os estudos de crenças vêm crescendo, o que para Barcelos (2004) se deve à Abordagem Comunicativa de Ensino e Aprendizagem de Língua. O foco central dessa abordagem é o aprendiz, uma vez que busca reconhecer seus anseios, preocupações, necessidades, estratégias, e também as suas crenças sobre o processo de aprender uma determinada língua.

Na Linguística Aplicada, o termo *crenças sobre aprendizagem de línguas* surgiu pela primeira vez em 1985. Foi utilizado quando surgiu um instrumento de pesquisa chamado BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*), criado com o objetivo de serem levantadas sistematicamente as crenças de alunos e professores de línguas.

No Brasil, de acordo com Barcelos (2004), três marcos teóricos foram decisivos para que o conceito de crenças ganhasse força a partir da década de 1990. Um deles, de 1991, é a investigação que Vilson Leffa, professor da Universidade Católica de Pelotas, realizou sobre as concepções de alunos prestes a iniciar a 5ª série. Um outro marco é a definição de *cultura de aprender* de Almeida Filho em 1993. Trata-se de formas de estudar e de se preparar para a utilização da língua-alvo. E um terceiro é a utilização dos pressupostos de Almeida Filho a respeito do

conceito de *cultura de aprender* por Barcelos, em 1995, em uma investigação das crenças de alunos formandos de Letras. Ademais, a autora destaca que os estudos de crenças em Linguística Aplicada ganham ainda mais força com Almeida Filho em 1993, uma vez que as coloca no modelo de *operação global de ensino* como um dos principais fatores.

A investigação das crenças tem se dado em três momentos básicos. Em um primeiro momento, de 1990 a 1995, as crenças eram investigadas com questionários fechados. Segundo Barcelos (2004), esse momento inicia com os estudos de Horwitz (1985), a partir dos quais as crenças começaram a ser identificadas por meio da aplicação de questionários fechados, em sua maioria, do tipo *Likert-scale*. Nesse processo, aprendiz e crenças eram colocados lado a lado.

Nesse primeiro momento, temos o aluno de um lado e suas crenças do outro, pois é isso que esse tipo de investigação faz – distancia o aprendiz (ideal) do aluno (real) porque investiga suas crenças de maneira abstrata. O foco passa a ser o que os alunos precisam saber, ao invés de o que eles sabem. (BARCELOS, 2004, p. 134-135).

Em um segundo, a investigação de crenças aproximou-se mais do ensino autônomo e do treinamento do aprendiz. Esse momento concebe crenças como um conhecimento metacognitivo, “definido como estável, declarável, abstrato, falível e situado dentro da mente dos aprendizes” (BARCELOS, p. 135).

E, em um terceiro momento, a investigação de crenças passou a se caracterizar por uma maior diversidade de metodologias e de percepções diferentes a respeito de como fazer pesquisas sobre crenças. Definitivamente, o contexto passou a ser um aspecto a ser investigado de extrema relevância.

Os estudos anteriores eram incompletos porque investigavam somente afirmações e não as aliava com ações, através da observação de comportamento. Pesquisas mais recentes já incorporam fatores como contexto, identidade, metáforas e o uso de diferentes teorias sócio-histórico-culturais. (BARCELOS, 2004, p. 137).

O contexto começou a ser considerado no final dos anos 1990, momento em que as pesquisas de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas passaram a reconhecer e a enfatizar o seu papel. A partir desse momento, as crenças, compreendidas como parte da experiência do indivíduo, passaram a ser reconhecidas como condicionadas pelo meio social e relacionadas ao contexto.

Barcelos considera que, no primeiro momento, apesar de as crenças terem sido tratadas de forma desconectada das ações dos alunos e, no segundo, serem entendidas como conhecimento metacognitivo, elas coexistem ainda nos dias de hoje e não são estanques. Uma fase de mudança de paradigma é caracterizada pela coexistência de diferentes maneiras de investigar o mesmo fenômeno.

No contexto atual, em direção a esse novo olhar e entendimento de crenças, questões como crenças e sua relação com o contexto e experiências, crenças e o processo de reflexão, crenças e identidade, relação entre as crenças de alunos e do professor, dentre outras, possibilitam uma compreensão maior das funções das crenças no processo de ensino e de aprendizagem. As crenças são investigadas e analisadas através do papel que exercem no ensino reflexivo, na tomada de decisão dos professores, na sua identidade ou em torno de como elas interferem na relação professor/aluno.

Terminologia e conceitos de crenças

Barcelos (2004) afirma que o conceito de crenças não é exclusividade da Linguística Aplicada, nem se trata de um conceito novo. Cita que importantes filósofos americanos como Charles S. Peirce e John Dewey já tentavam definir crenças.

Segundo a pesquisadora, na Linguística Aplicada, não existe um conceito único para crenças, o que o torna uma questão difícil de ser investigada. São encontrados termos como “representações dos aprendizes” (HOLEC, 1987), “Filosofia de aprendizagem de línguas” (ABRAHAM; VANN, 1987), “conhecimento metacognitivo” (WENDEN, 1986), “crenças” (WENDEN, 1986), “crenças culturais” (GARDNER, 1988), “representações” (RILEY, 1989, 1994), “cultura de aprender línguas” (ALMEIDA FILHO, 1998; BARCELOS, 1995), entre outros, para se referir às crenças sobre aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2004).

Silva (2010) elaborou uma tabela em que apresenta os diferentes termos e definições já usados em pesquisas brasileiras para se referir a crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. No Quadro 1, reproduzimos parte das definições de crenças listadas pelo autor, destacando aquelas que consideram tanto o contexto social quanto o aspecto individual e que estão intimamente ligadas às experiências de cada indivíduo e ao contexto sociocultural com que interage.

QUADRO 1 – Diferentes termos e definições para Crenças no ensino/aprendizagem de línguas (CEAL).

Termos	Definições
Crenças (Barcelos, 2001)	“Ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências”. (p. 72)
Crenças (Barcellos, 2004a)	“As crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são ‘socialmente construídas’ sobre ‘experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca’”. (p. 132)
Crenças (Barcelos, 2004b)	“Assim, as crenças não seriam somente um conceito cognitivo, antes ‘constructos’ sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas (...) de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”. (p. 20).
Crenças (Barcelos, 2006)	“(…) como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos; co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais”. (p. 18).

FONTE: SILVA, 2010, p. 28-29.

As definições de crenças apresentadas na tabela têm enfatizado o seu aspecto cultural e a sua natureza social, colocando-as como ferramentas que auxiliam os sujeitos a interpretar suas experiências. Isso quer dizer que as crenças emergem das experiências dos indivíduos, da sua interação com o contexto, e com a sua capacidade de refletir e pensar sobre o que o cerca, atestando que a constituição das crenças se dá do âmbito social até atingirem o âmbito individual.

O Interacionismo Social de Vigotski e os estudos de crenças

Um ponto de contato que nos parece significativo entre o Interacionismo Social de Vigotski e os estudos de crenças diz respeito ao conceito de internalização. Para

Vigotski (2007), conforme já expusemos anteriormente, os elementos fornecidos pela cultura, uma vez internalizados pelo indivíduo, passam por uma espécie de transformação. É como se o indivíduo absorvesse esses elementos, num processo em que se articulam as atividades externas (fora dele) e as funções interpessoais (dentro dele), e os transformasse em atividades internas intrapsicológicas.

Em conformidade com esse princípio vigotskiano, o construto de crenças reflete a visão social com que realiza a investigação e a análise dos seus objetos, uma vez que as crenças são compreendidas como produtos sociais, históricos e políticos. A natureza das crenças, sob esse viés, é modificada, não sendo mais concebidas somente como um conceito cognitivo, mas também social, indicando uma perspectiva mais situada e contextual.

E um outro ponto que aproxima o Interacionismo Social de Vigotski e os estudos de crenças diz respeito à importância, ao peso que atribuem à interação social para o desenvolvimento do indivíduo. Ambos compreendem o desenvolvimento do ser humano a partir da sua interação com o meio. Através da observação e análise da relação entre o indivíduo e o seu ambiente físico e social e da relação entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem, Vigotski buscou compreender como os aspectos tipicamente humanos de comportamento se desenvolvem durante a vida do indivíduo e se caracterizam.

Nessa mesma perspectiva, Barcelos (2006) defende que as crenças são adquiridas e construídas no meio social e a partir das experiências e problemas de cada indivíduo. As crenças são caracterizadas como experienciais e socialmente construídas, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais.

Assim, a aproximação entre esses dois referenciais se deve ao fato de conferirem grande valor ao processo de interação social e por compreenderem que o indivíduo se constitui por meio das relações que estabelece com os outros. Tanto o desenvolvimento psicológico do indivíduo quanto a aquisição e (re) construção das crenças são de natureza social e se desenvolvem numa perspectiva descendente, ou seja, ocorrem do social para o individual.

Considerações finais

O presente trabalho, de cunho bibliográfico, teve como objetivo relacionar os pressupostos teóricos do Interacionismo Social de Vigotski e os estudos de

crenças. Para tanto, foi realizado um apanhado de conceitos fundamentais do arcabouço teórico de Vigotski e dos estudos de crenças sob a perspectiva histórica e terminológica.

A partir desse esboço, foram estabelecidas relações entre essas abordagens, tendo em vista que ambas têm como referencial o homem como sujeito histórico e a linguagem como prática social, culturalmente constituída.

Considera-se, portanto, que o estreito vínculo entre o Interacionismo social de Vigotski e os estudos de crenças de professores e alunos sobre ensino e aprendizagem de línguas se deve ao fato de que o desenvolvimento do ser humano e, da mesma forma, a constituição e natureza das suas crenças, compreendidos sob o viés histórico e social, são produtos da interação do sujeito com o meio em que está inserido.

Resumen

Las investigaciones de creencias de profesores y alumnos sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en Brasil, han buscado fundamentarse de, entre otros estudiosos, en Vigotski, ya que son comprendidas como parte de la experiencia social del individuo. Por ese motivo, este trabajo tiene como objetivo establecer las relaciones entre el interaccionismo social del Vigotski y los estudios de las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Se entiende que el punto de convergencia entre esas formulaciones reside en la perspectiva descendiente para la explicación y la definición de los respectivos objetos de investigación, o sea, de que el lenguaje, el desarrollo de las funciones superiores, así como la constitución de las creencias, parten de lo social hasta alcanzar lo individual. Se trata de un estudio bibliográfico, que incluye la psicología del lenguaje de acuerdo con los supuestos que guían los estudios de creencias. Por lo tanto, se basa en autores como Vigotski (2007, 2009) y Friedrich (2012), cuya aportación teórica enfatiza el proceso histórico y social y el papel del lenguaje en el desarrollo de la persona, así como concibe el diseño de la interacción social el principal factor de desarrollo cognitivo humano; y en Barcelos (2004, 2006, 2007) y Silva (2010), que tratan de los estudios e investigaciones de creencias de profesores de idiomas.

Palabras clave: Interaccionismo. Creencias. Enseñanza. Aprendizaje. Lenguas

Referências

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (Org.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 15-41.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/rbla/2007_2/05-Ana-Maria-Barcelos.pdf>.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento – uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

SILVA, Kleber Aparecido da. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na linguística aplicada brasileira. In: SILVA, Kleber Aparecido da (Org.). **Crenças, discursos e linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. v. 1.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes: 2009. cap. 7, p. 395-486.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Submetido em: 09 de julho de 2015.

Aceito para publicação em: 09 de novembro de 2015.