

Marki Lyons¹Ana Antônia de Assis-Peterson²

Resumo: Este artigo tem como objetivo mostrar a relação entre crenças e contexto escolar, enfocando as crenças e ações de uma professora de língua inglesa e a maneira como se relacionam às crenças de outros atores da escola (outros professores, alunos e administradores). Por meio de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, ao explorar crenças dos atores da escola, é possível entender quais são os aspectos proeminentes que subjazem às crenças, atitudes e ações dos mesmos e mostrar onde e como é preciso focar ações que possam visar melhorias nesse contexto. Sugestões são apontadas para que a universidade e a escola possam trabalhar de maneira colaborativa a favor de uma educação inclusiva para os alunos das classes populares.

Palavras-Chave: Crenças; contexto escolar; escola pública; ensino/aprendizagem de língua inglesa; forças conservadora e inovadoras.

Abstract: This article aims at showing the relationship between beliefs and school context, focusing on the beliefs and actions of a teacher of English and in the way they are related to the other school actors (other teachers, students and supervisors. Through a qualitative study of ethnographic nature, by exploring school actors' beliefs, it is possible to be aware of the critical aspects that underlie the beliefs, attitudes and actions of the school actors and show where and how it is necessary to focus on actions that can aim at improvements in that context. Suggestions are made so that the university and the school can work collaboratively in support of a far-reaching education for students of low-social classes.

Keywords: Beliefs; school context; public school; the teaching and learning of English language; conservative and innovative forces.

1. Universidade Federal de Mato Grosso, Mestre.

2. Universidade Federal de Mato Grosso, Doutora.

Introdução

Nos últimos anos, a nossa pesquisa¹ tem tido como objetivo contribuir com a área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE), especialmente de língua inglesa (LI). Primeiramente, buscamos examinar o valor da língua inglesa dentro de um contexto socio-cultural particular – dizeres e práticas de ensino para grupos minoritarizados que ocupam o espaço da escola pública. Entendemos que todo conhecimento sociocultural está vinculado a contextos sociais locais e carece de ser entendido de modo singular em cada instância, a partir das perspectivas dos participantes que agem nesses contextos. Em segundo lugar, buscamos vislumbrar meios alternativos a fim de tornar as experiências de aprender uma LE em escola pública uma experiência menos opressiva e mais significativa para alunos que venham de culturas e classes diferentes. Por último, desejamos criar espaços para que a escola e a universidade possam realizar pesquisas de modo colaborativo em que professores de escola pública exerçam o papel de *co-pesquisadores* e não apenas de informantes.

A atuação de professores na reforma educacional iniciada pelos documentos oficiais PCN (BRASIL, 1998) e OCEM (BRASIL, 2006) é crucial. No entanto, ela depende não só da compreensão do novo paradigma de ensino de natureza construtivista, como também do entendimento da situação social e cultural de suas escolas e comunidades locais associadas a contextos educacionais mais amplos.

Os documentos oficiais se apresentam como guia na definição de um objetivo educacional mais abrangente – não se trata de ensinar as quatro habilidades de inglês, mas sim de professores e alunos trabalharem em conjunto para produzir e transformar conhecimentos, buscar uma educação emancipatória e cidadã. Relembrando o preceito constitucional que assegura autonomia às escolas no que diz respeito à escolha da(s) língua(s) a constarem do currículo, o texto dos PCNEM adverte que é preciso “observar a realidade local, conhecer a história da região e os interesses da clientela a quem se destina esse ensino [...] é preciso adequar a escola às necessidades da comunidade” (BRASIL, 2000, p. 149).

O texto das OCEM destaca a relevância da noção de cidadania na formação educacional do aluno. A cidadania é um valor a ser desenvolvido em todas as disciplinas: “Ser cidadão envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade” (OCEM, p. 91). Cox e Assis-Peterson (2008, p. 33-34) elucidam que o ensino de LE, principalmente o de inglês, tem um papel relevante a desempenhar, desde que se mantenha em conexão com questões sociais e políticas.

Na escola regular, o ensino de LE deve visar à formação integral da pessoa (e não apenas a sua proficiência linguística), incluindo o desenvolvimento da consciência social, da criatividade, da mente aberta para conhecimentos novos e de uma nova maneira de ver o mundo, livre de quaisquer preconceitos. Aprender uma LE passa a ser entendida como compreender os diferentes usos da língua e sua situacionalidade contextual, social, cultural e histórica. [...] A LE passa a ser vista como aliada a um movimento de inclusão no mundo globalizado, empoderando os alunos para a discussão

da questão da exclusão em face dos mesmos valores “globalizantes”. (COX & ASSIS-PETERSON, 2008, p. 33-34)

A relevância da noção de cidadania na formação educacional do aluno está vinculada à noção de ensino de inglês como prática de letramento. Quando alguém trabalha com a noção de letramento (ou letramento crítico), não está mais avaliando apenas a habilidade de indivíduos de aprender a ler e a escrever. Além disso, no caso de LE, a noção de letramento inviabiliza o agrupamento do conteúdo em termos de quatro habilidades: ler e escrever, ouvir e falar se misturam, se inter-relacionam nas práticas sociais e discursivas do tempo presente, combinadas a recursos das linguagens não-verbais (COX & ASSIS-PETERSON, 2008, p. 33-34). O letramento, adjetivado com o termo crítico, não é uma habilidade a ser aprendida, mas uma prática localmente situada e negociada (LUKE, 1997; apud NORTON, 2007, p. 06).

Se quisermos enfrentar questões de uso da língua e, conseqüentemente, divisarmos que papéis, significados e tipos de ensino e aprendizagem de LI podem ser favoráveis a uma pedagogia culturalmente sensível e crítica, é preciso alocar questões envolvendo fricções lingüístico-culturais no centro e à frente de nosso olhar. A nossa sociedade em relação ao ensino de inglês tem sido bastante conservadora e elitista. Enquanto os alunos de institutos de língua acreditam que aprendem inglês, os de escola pública desacreditam. O que se põe em questão é a própria definição do papel do professor de escola pública e dos objetivos e propósitos do ensino de LI. Hoje, esses objetivos devem estar sintonizados com as novas realidades decorrentes do fenômeno cotidiano da mistura de línguas e/ou dialetos e do aumento das interações presenciais ou à distância, graças ao desenvolvimento de meios de transporte mais velozes e novas tecnologias de comunicação midiática (ASSIS-PETERSON & COX, 2008).

Para que possamos definir e implementar reformas educacionais como as desejadas pelos documentos oficiais, precisamos conhecer e levar em conta o contexto social e cultural das escolas e comunidades atuantes, incluir áreas de fricções lingüístico-culturais e envolver seus participantes na reforma. Assim, partimos dos princípios de que é preciso:

(1) compreender como crenças, atitudes e práticas em relação ao inglês são forjadas dentro e fora da escola;

(2) assumir que a perspectiva de alunos, professores, administradores, pais/comunidades sobre educação lingüística é essencial;

(3) focalizar “nós” de tensão e contradição decorrentes de fricções lingüístico-culturais entre grupos sociais diferentes, porque acreditamos que é atendendo e não ignorando esses lugares que podemos conduzir a compreensão do fenômeno;

(4) ampliar o espaço de compreensão dos aspectos socioculturais e ideológicos envolvendo a educação lingüística, com o propósito de propiciar

um contexto favorável à aprendizagem de inglês nas escolas públicas embasado na “pedagogia culturalmente sensível” (ERICKSON, 1990) e na “educação transformadora” (FREIRE, 1984; PENNYCOOK, 1994), ambas subsumidas pelos PCNs. (ASSIS-PETERSON, 2003, p.12)

A pergunta fundamental a orientar o nosso trabalho (ASSIS-PETERSON, 2004, p. 13) tem sido: “Como contextos sociais e culturais dentro e fora da escola forjam crenças, atitudes e práticas de seus participantes em relação à língua inglesa e à educação linguística?” Esse tema tem sido examinado através da investigação das crenças, atitudes e práticas de participantes de contextos escolares como professores, alunos e administradores, assim como de outros participantes da comunidade fora da escola (pais, professores de outras áreas, jornalistas, publicitários, o homem comum). O enfoque recai nos “nós de tensão” e contradição (protuberâncias, pontos de resistência) decorrentes de fricções linguísticas e socioculturais nas salas de aula ou fora dela. Atendendo, e não ignorando, esses lugares, podemos ressignificá-los. Para nós, os lugares de tensão e contradição são forças motrizes de mudança ou, no mínimo, abrem alternativas diferentes.

O que fazer, então, para que haja uma aproximação entre universidade, comunidade e escola e para que o letramento crítico possa se concretizar a favor de uma educação integral em que os alunos das classes populares possam ter uma educação inclusiva, cidadã? A nosso ver, a escuta da voz do outro é nuclear para estabelecermos um currículo alternativo que vislumbre a natureza do conhecimento como socialmente negociado e pessoalmente relevante para professores e alunos. É preciso desencadear um trabalho coletivo, envolvendo não só diretores, supervisores, professores, livros didáticos e autoridades governamentais, mas também pais e alunos. Se quisermos colaborar no processo de uma educação libertadora e emancipatória, almejando uma sociedade economicamente viável e democrática, é preciso viabilizar uma escola que acolha a participação ativa de seus membros e aceite perspectivas de pensamento crítico que vão além do que a escola tem oferecido até agora.

Neste artigo, pretendemos apresentar e discutir alguns dos resultados decorrentes da pesquisa realizada por Lyons (2009)², enfocando as crenças e ações de uma professora de língua inglesa (LI) e a maneira como são relacionadas às crenças de outros atores da escola (outros professores, alunos e administradores). O primeiro objetivo deste artigo é mostrar que, ao explorar as crenças dos atores da escola, é possível entender quais são os aspectos proeminentes (nós de tensão) que subjazem às opiniões, atitudes e ações dos mesmos e mostrar onde e como é preciso focar ações que possam visar melhorias nesse contexto. O segundo objetivo é apresentar possíveis sugestões para que universidade, escola e comunidade possam dar as mãos para que o letramento crítico se torne uma realidade nas escolas.

O artigo está dividido em três partes: primeiro, discutimos os conceitos de crenças e contexto utilizado na pesquisa. A seguir, apresentamos uma das crenças da professora participante e sua relação tensional com o contexto escolar. Por último, incluímos alguns comentários com vistas à concretização de uma educação integral que permita às classes populares ter a educação linguística incluindo a LI para o exercício da cidadania e sua

qualificação para trabalho.

A relação crenças-contexto escolar

Embora, até recentemente as crenças tenham sido teorizadas como estruturas cognitivas relativamente estáveis que residem na mente do indivíduo (BARCELOS, 2006), as pesquisas mais recentes têm assinalado a necessidade de compreender melhor os conceitos de cognição e mente (WATSON-GECEO, 2004) e de incorporar uma dimensão social ao conceito de crenças. Watson-Gegeo (2004), embasada no paradigma sociointeracional da linguagem³, destaca que a cognição – que inclui a capacidade simbólica, a noção de si mesmo, a vontade, as crenças e o desejo – tem sua origem na interação social, não no indivíduo, e que a maioria dos processos mentais (pensamento) ocorre no nível do inconsciente. Isso implica que se adquire o conhecimento cultural e linguístico de maneira implícita, por meio da interação social.

A premissa central do paradigma sociointeracional da linguagem, advogado por Watson-Gegeo (2004), é que o conhecimento linguístico-cultural se constrói em conjunto, num processo contínuo, mas não necessariamente linear, ou sem contradições, isto é, “linguagem, cultura e cognição se modulam interativamente por meio de práticas interativas e pelo discurso”⁴ (WATSON-GECEO, 2004, p. 339). Outros aspectos desse paradigma incluem o reconhecimento da natureza política da linguagem, a complexidade do conceito de contexto, a transmissão de cultura por meio de eventos linguisticamente marcados, e a construção da cognição pela experiência, enquanto situada num contexto sócio-histórico-político.

Assis-Peterson, Cox e Góes dos Santos (2010) igualmente contrapõem a abordagens cognitivistas as abordagens contextuais, que se alinham com perspectivas de cognição situada. Apoiando-se em Kalajas (2003, p.87), em que “as crenças não residindo na mente de um aluno, tornam-se diretamente observáveis como ações realizadas por meio da linguagem”, as autoras corroboram a noção de crenças como uma propriedade de discurso e como repertórios interpretativos. Apoiando-se Dufva (2003), acentuam a visada interpretativa, embasada no pensamento bakhtiniano (BAKHTIN, 1981, 1986) e numa filosofia dialógica da linguagem em que o conhecimento é produzido de forma sociocultural. As crenças são vistas como emergindo de processos de interação em que os indivíduos se envolvem ao longo de sua vida, e como tais elas estão sujeitas à mudança, incorporando várias perspectivas. Ainda com Dufva, retomam os conceitos de forças centrífugas e centrípetas de Bakhtin (1986) para dizer que essas duas forças, que atravessam a linguagem, também atravessam as crenças propiciando uma polifonia de crenças ou diferentes vozes que podem ser relacionadas a diferentes discursos. Na visão contextual ou discursiva, assume-se “a historicidade do homem, quer dizer, a constituição do homem pelas relações e fatores sociais que definem uma época” (ASSIS-PETERSON, COX & GÓES DOS SANTOS, 2010, p. 203). De tal modo, “as crenças, aninhadas na ideologia, podem ser entendidas como diferentes modos de dar sentido ao mundo” (ASSIS-PETERSON et al., 2010, p. 202). Nessa mesma linha, Lyons (2009, p. 8) define crenças como “redes semânticas”⁵ que ajudam o

indivíduo a construir e interpretar suas experiências sociais, sejam pessoais, ou profissionais, ao longo de sua vida.

As pesquisas sobre as crenças de atores da escola, até há pouco tempo, levavam em consideração o ponto de vista de um grupo isolado de outros grupos da escola e/ou do contexto de atuação. Assim, não levavam em consideração a miríade de fatores que intervêm na formação, sustentação ou mutação das crenças. No entanto, estudos mais recentes se baseiam em premissas muito próximas àquelas discutidas por Watson-Gegeo (2004) e Assis-Peterson, Cox e Goes dos Santos (2010). Em Lyons (2009), foram resenhadas algumas dessas pesquisas de destaque que estão abrindo novos caminhos para a compreensão desse conceito e sua relevância para o ensino-aprendizagem de LE/LI, tais quais Murphy (2000), Kalaja e Barcelos (2003), Kramsch (2003), Santos (2005) e Dias (2006), entre outras.

O contexto escolar (ou a comunidade) em que se inserem os atores da escola se compõe de aspectos da instituição que se encontram ou no nível micro (sala de aula, espaço físico da escola) ou no nível macro (institucional). Segundo Delamont (1983, p. 30-31), o nível micro se compõe de um contexto físico e temporal. O contexto físico refere-se a aspectos tais como local, divisão espacial do prédio escolar, e inclui também o formato e decoração da sala de aula. O contexto temporal refere-se ao momento histórico em que o trabalho educativo se desencadeia na sala de aula, e à idéia de que a sala de aula não é estática. É necessário compreender o contexto temporal para melhor compreender os sentidos construídos dentro de sala de aula.

O nível macro, conforme Delamont (1983, p. 39-46), se compõe do contexto institucional, em que a escola se organiza ao redor de políticas negociadas, reafirmadas, modificadas e/ou aceitas de forma conformista. Nesse contexto, há graus diferentes de controle institucional que penetram a sala de aula e influenciam o clima estabelecido entre professor e aluno. Nesse nível, há também o contexto educacional, que se estabelece na forma do sistema educacional ao qual a escola pertence. No nível do contexto educacional, políticas educacionais mais abrangentes, como o currículo oficial, são estabelecidas. No Brasil, documentos oficiais como os PCN e as OCEM norteiam as políticas educacionais a serem implementadas nas escolas públicas.

De acordo com Erickson (1990, p. 102), a escola é regida por duas instâncias, a formal e a informal. O sistema formal é formado pelas políticas estabelecidas para o funcionamento da instituição, que, por sua vez, influenciam o contexto escolar: a escolha e implementação do currículo, a escolha e compra de materiais, a divisão do dia escolar, as regras de comportamento a serem seguidas, e a merenda a ser oferecida aos alunos, entre outros. O sistema informal se constitui e se influencia por ações, atitudes, opiniões e crenças, além de outros fatores, que se baseiam na experiência do indivíduo e que interagem no contexto escolar. Dessa maneira, o sistema informal também influencia o contexto escolar. Os dois sistemas interagem de maneira dinâmica, dialógica, nem sempre de maneira explícita.

Raposo e Maciel (2005, p. 310) apontam para a necessidade de valorizar a interação para que os professores (e acrescentamos diretores e coordenadores) possam “se apoiar mutuamente, sustentar o crescimento uns dos outros e olhar para os seus problemas compreendendo que têm uma relação com os de outros professores, com a própria estrutura

da escola ou do sistema educativo". Isso implica que o contexto influencia e tem impacto no desenvolvimento profissional e pessoal de todos os atores da escola. Como consequência, Raposo e Maciel (2005, p. 311) sugerem que "a atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas, que tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos". No entanto, para que isso aconteça, é necessário construir um espaço seguro para a colaboração em que o respeito e a consideração de um pelo outro sirvam de premissa para a interação. Isso não exclui o conflito, mas oferece ferramentas para lidar com incongruências que surgem no cotidiano escolar.

A seguir, apresentamos uma das crenças relativas às práticas de uma professora de LI (Joyce⁶) de uma escola pública do ensino fundamental e sua relação com o contexto escolar (professoras Maíra e Magda, alunos, instituição). Os resultados a serem apresentados e discutidos são resultantes da pesquisa de mestrado de Lyons (2009), realizada pelo método qualitativo de cunho etnográfico, que incluiu a observação participante, entrevistas, conversas colaborativas, questionários semi-abertos, diário realizado pela professora Joyce e cópias de documentos oficiais relacionados à escola.

As crenças dos atores da escola e a dualidade de forças

Partindo do ponto de vista da professora Joyce, três crenças se destacaram como influentes na sua atuação, bem como impactantes na escola. As crenças não foram definidas *a priori*, mas surgiram como temas recorrentes que criaram repercussões em vários níveis da escola, referentes aos alunos, professores e administradores. A Crença 1 – os *alunos não têm base* – mostra que ainda existe uma concepção negativa do aluno da escola pública atrelada a sua posição socioeconômica. A Crença 2 – *tenho que ajudá-los a ser cidadãos e boas pessoas* –, relativa ao comportamento dos alunos e à construção de um espaço democrático que visa ao exercício da cidadania, revela a dificuldade em equilibrar uma visão pessimista dos alunos com seus direitos como cidadãos. Finalmente, a Crença 3 – *falta... suporte* – evidencia um dos obstáculos que o professor enfrenta no contexto onde exerce seu trabalho, a falta de apoio dos vários níveis de governo, além da administração escolar e de seus colegas.

Essas crenças são representativas de desafios postos pela escola pública brasileira na contemporaneidade em que a baixa expectativa por parte de professores e administradores pode influenciar negativamente o rendimento do aluno – a LI como disciplina é pouco respeitada e a falta de compromisso com o sistema educacional afeta quem precisa mais de recursos educacionais para se inserir na sociedade com dignidade.

A discussão, neste artigo, recai sobre a Crença 1 – "os alunos não têm base"⁷ – e a sua relação com o contexto escolar, salientando a dualidade de forças entre elas. Embora a crença do aluno brasileiro estar "sem base" já tenha sido evidenciada em outras pesquisas empreendidas por Moll (2000), Santos (2005), Dias (2006) e Dias e Assis-Peterson (2006), entre outras, Lyons (2009) realçou como cada crença é parte da visão da professora par-

ticipante e se entrelaça com as palavras, ações e atitudes de administradores, colegas e alunos, além de documentos oficiais que ajudam a construir o contexto escolar⁸.

A crença “os alunos não têm base” desdobra-se de várias maneiras no contexto escolar, mas principalmente pela fala de professores e pela construção de documentos oficiais da escola. Assim, o documento Projeto Político Pedagógico (PPP), que serve como guia do trabalho educacional da escola investigada⁹ e delinea a leitura de mundo feita pelos seus autores/atores, contém dados que ajudam a visualizar a vida organizacional da escola. Tem-se, entre outros aspectos, informações acerca da origem dos moradores, as atividades econômicas do bairro, a escolaridade e a situação econômica das famílias, os problemas que afetam o bairro.

O bairro foi formado em 1996, “a partir de invasões (grilagem)”. O número do tamanho das famílias variava de três a onze co-habitantes em cada casa¹⁰. A atividade econômica do bairro se baseia em pequenos comércios como “bares, mercearias, oficinas mecânicas, bicicletarias, farmácias e açougues” (PPP, sem data, p. 11). Dos chefes de família entrevistados para compor o PPP, alguns tinham emprego fixo, outros trabalhavam informalmente, poucos eram aposentados e muitos estavam desempregados. Os que possuíam emprego fixo recebem de três a quatro salários mínimos. O nível da escolaridade dos pais foi descrito como baixo. Quarenta e sete (47%) dos pais terminaram o ensino fundamental de I a IV e trinta e sete (37%) de V a VIII. Treze (13%) concluíram o ensino médio. Três (3%) foi classificada como analfabeta. As conseqüências dessa baixa escolaridade, segundo os autores do PPP, são a falta de mão-de-obra qualificada que reduz “a expectativa de obtenção de melhores empregos e melhores salários”, a falta de “grandes manifestações culturais”, e a “falta de atitude crítica e reflexiva por parte da maioria dos moradores” (PPP, p. 13-14).

A questão da escolaridade dos alunos também é levantada no PPP (p. 14), com a constatação de que a evasão e reprovação dos alunos são altas. No ano em que os autores do PPP pesquisaram essas taxas, concluíram que quase um quarto dos alunos entrevistados ou abandonaram a escola ou foram reprovados, e que trinta e sete por cento (37%) já haviam reprovado anteriormente. O alto índice de evasão e reprovação dos alunos está correlacionado a dois fatores: a migração da população e a dificuldade da escola trabalhar com a heterogeneidade dos alunos e seus problemas. Citam-se também o despreparo dos professores e a falta de uma “metodologia definida por todos e para todos” (PPP, p. 14).

As condições econômicas, a evasão, reprovação e baixa escolaridade, a falta de opções de lazer, a migração de moradores, entre outros fatores, podem ser inferidos como fatores que levaram cinquenta e sete (57%) por cento dos moradores a considerarem o bairro violento. Essas condições de vida penetram o muro e as paredes da escola e influenciam na interação dentro do espaço escolar.

Além do PPP, o Projeto de Desenvolvimento Escolar (PDE, sem paginação) de 2005-2006 informa que a grande maioria dos professores possui licenciatura plena e é considerada efetiva por ter passado em concurso para o cargo. Por ocasião da pesquisa vários professores trabalhavam em mais de uma escola. Muitos discutiam os mais variados concursos lançados pelo governo que prometiam uma vida profissional considerada por eles mais tranquila do que a vida do professor. De destaque nessas conversas, foi o concurso da

Polícia Rodoviária que oferecia um salário muito além do salário do professor.

O PDE traz uma “síntese da análise situacional” envolvendo o perfil e funcionamento da escola, fatores determinantes da eficácia escolar, a avaliação estratégica da escola e fatores críticos de sucesso da escola. Foram atores da escola que ajudaram a compilar o PDE; há, portanto, uma confluência de crenças de atores da escola para o PDE e do PDE para os atores da escola. A visão retratada no PDE é a de que a escola não está desempenhando um papel eficaz na vida dos seus alunos. Valendo-se da Matriz SWOT – matriz de forças (*Strengths*), fraquezas (*Weaknesses*), oportunidades (*Opportunities*) e ameaças (*Threats*) – o PDE faz uma “avaliação estratégica da escola” em que as “fraquezas X ameaças” são percebidas como “combinações desfavoráveis para a implementação de futuros planos de ação”. O documento destaca o “elevado índice de reprovação” duas vezes, uma vez justaposto ao estado educacional dos alunos (“carentes e pouco preparo”), e outra justaposto à violência no bairro. As forças são percebidas como características que podem “neutralizar o efeito das ameaças”. Desta maneira, ao justapor os “docentes qualificados” aos “alunos carentes e pouco preparo”, os autores do PDE (2005-2006) reforçam a insuficiência da escolaridade dos alunos.

Os resultados aqui descritos baseiam-se em estabelecer conexões entre as atitudes e ações de indivíduos no contexto escolar que possam mostrar compassos e descompassos, pontos e contrapontos entre as crenças dos atores pesquisados. O trabalho que o professor desempenha com o aluno centra-se nos dos alunos, e é influenciado pela percepção de suas necessidades e carências (BARCELOS, 2000, p. 298-300). A interpretação dessas necessidades e carências, ainda que individual, neste caso, é influenciada pelo contexto descrito no PPP e no PDE. A professora Joyce, ao descrever as dificuldades que ela enfrenta no processo de ensino-aprendizagem com seus alunos em seu diário de participação, reafirma a crença de que ensinar LI fica mais difícil porque os alunos não possuem habilidades linguísticas suficientemente desenvolvidas para lidar com uma LE:

Joyce (sem data, diário de participação)

É muito difícil o trabalho da Língua Inglesa em escolas públicas, pois **os alunos não têm uma boa base** nem da Língua Portuguesa!

Em algumas matérias, eu uso como base a Língua Portuguesa, ou mesmo, nomações como: sujeito, verbo, preposição... E isso eles não têm bem solidificado. **Com esse tipo de dificuldade, é natural que eles demorem bem mais para assimilar o inglês...**

Pelo fato de perceber que os alunos não “têm bem solidificada” a metalinguagem, a maioria das aulas de Joyce consiste de algum tipo de explanação gramatical, referente ao conteúdo a ser ensinado. Isso indica que ela se filia, como professora, ao paradigma de transmissão de conhecimento, em que o conhecimento equivale ao domínio da gramática tradicional, e, portanto, que suas aulas devem tomar a forma da exposição de regras gra-

maticais. Nesse excerto, encontramos duas outras suposições: primeira, que os alunos têm alguma dificuldade de aprendizagem; segunda, a capacidade de aprender L1 é diminuída em virtude de os alunos não demonstrarem habilidades completamente desenvolvidas na sua língua materna. Joyce atribui a falta de conhecimento metalinguístico a uma dificuldade de aprendizagem, como se a capacidade de os alunos aprenderem L1 fosse menor por ainda não poderem se expressar sobre a língua com precisão. Podemos citar uma aula dada aos alunos do sétimo ano (antiga sexta série), observada por Lyons e descrita no seu caderno de observações, em que Joyce explica o “simple present” aos seus alunos. Nesse excerto, o paradigma de transmissão de conhecimento e a concepção de que o conhecimento linguístico se traduz em domínio da gramática de L1 estão indiscutivelmente presentes na maneira como a professora apresenta a lição. Além de explicar o tempo verbal, Joyce explica aos alunos uma estratégia para melhor lembrar como escrever frases utilizando-o, limitando antecipadamente a constituição de uma fase intermediária de aprendizagem L1, em que os alunos possam descobrir maneiras de expressar-se na língua-alvo.

Vinheta de observação de aula (14/08/07)

A professora escreveu “Simple Present” no quadro, logo seguido pela sua definição: “O simple present é um tempo verbal que indica que uma ação acontece no presente”, destacando as palavras sublinhadas com giz amarelo. Após dar alguns exemplos de frases curtas em português e inglês, coloca a “fórmula” que os alunos podem seguir para também criarem frases curtas em inglês. A “fórmula” é a seguinte:

Fórmula → Subj. + verbo + ... Simple Present

A professora continuou a escrever no quadro, colocando duas listas de verbos, uma em inglês, a outra a tradução dos verbos em português. Ao terminar, ela disse “Vamos lá” e começou a explicar o conteúdo, pedindo para os alunos lerem em alta voz a definição do tempo verbal. A professora pediu alguns exemplos orais dos alunos. Um aluno disse, “Eu estou estudando.” A professora confirmou que o verbo estava no presente, mas não no presente simples, explicando que o tempo “presente simples” indica algo de rotina, habitual. Outros alunos deram exemplos, dessa vez na forma correta, ainda que em português. Então, a professora explicou porque fornece a “fórmula” aos alunos. **Disse que é “a ordem” das palavras e que se os alunos souberem a fórmula, eles não vão “errar nunca”** ao escrever uma frase em inglês.

A escolha de Joyce, ao nomear a estrutura sintática de uma frase como “fórmula” confirma a percepção de que os alunos não compreendem o funcionamento da língua e que ela, como professora, precisa auxiliá-los nessa compreensão. Ao mesmo tempo, a professora reafirma para si mesma, ao ter de corrigir um aluno, que há alunos que não têm conhecimento total da metalinguagem que ela utiliza em sala de aula. No entanto,

a professora, ao empregar a “fórmula” e ao enunciar as palavras “errar nunca”, também limita o horizonte educacional do aluno, ensinando que não há lugar para a criatividade lingüística na sala de aula. Ao aluno é negado o espaço para errar e aprender com seus erros, o espaço de buscar meios de se comunicar, ainda que não fluentemente na língua-alvo. Isso faz com que a capacidade de o aluno construir sua experiência educacional seja menor, o que implica a repetição do *status quo* expresso pelo PDE da escola: “docentes qualificados” versus “alunos carentes e pouco preparado”.

Joyce não percebe que alguns alunos têm conhecimento de LI além daqueles, muitas vezes, ensinados em sala de aula. Em certo momento, um aluno em particular, Álvaro, se destacou pela maneira como relacionou o material sendo ensinado com outras instâncias do uso de inglês. Joyce estava ensinando os particípios passados de verbos irregulares e Álvaro percebeu que não existe regra definitiva para formá-los. Ainda assim, ele perguntou, para verificar, se não havia regra, então seria possível formar esses particípios de qualquer maneira? A essa pergunta, Joyce respondeu que não, que seria necessário aprender os particípios da maneira em que apareceram na lista que ela estava providenciando no quadro. A lista incluía vinte verbos no presente do indicativo, os particípios passados correspondentes e a tradução do infinitivo de cada verbo. Ao olhar a lista, Álvaro tomou iniciativa de novo e perguntou se um dos verbos, *feel* (sentir) não significava “gasolina” em inglês, confundindo o verbo com *fuel* (gasolina). Ainda que esse aluno tenha errado no uso da palavra, ou seja, tomou um verbo por um substantivo, ele criou uma associação entre duas palavras graficamente em inglês e sua língua materna ao supor que *feel* e *fuel* fossem palavras relacionadas, demonstrando conhecimento. Durante essa aula, ele continuou fazendo outras junções entre a lição com o que já sabia da língua inglesa. Por exemplo, durante a repetição dos verbos como prática oral, ao pronunciar a forma verbal *ate* (“comeu”), que tem a mesma pronúncia da palavra *eight* (“oito”), Álvaro logo começou a contar em voz alta: *nine, ten, eleven, twelve* (“nove, dez, onze, doze”). Ao ouvir *made* (“feito”), respondeu *in China* (“em China”). E quando a professora disse *take a bus*, Álvaro exclamou *Buzz Lightyear!*³⁷ A pergunta sobre *feel-fuel-gasolina* foi a única contribuição do Álvaro reconhecida pela professora Joyce naquele dia, que, ao ignorar as outras contribuições de Álvaro, deixou de construir uma relação mais estreita com os alunos e seu conhecimento prévio (ou até além) da matéria.

Outros professores reafirmaram a visão do aluno carente e sem preparo. Madga, que ensina história, por exemplo, em conversa com Joyce e a pesquisadora¹¹, reagiu a uma observação feita pela pesquisadora em relação a um projeto, que havia começado a desenvolver com Joyce na turma 8D. Comentou que os alunos não pareciam estar acostumados a dar sua opinião em sala de aula. A pesquisadora tinha em mente discutir os temas que apareciam nas histórias em quadrinhos, seguindo assim os PCN (BRASIL, 1998), que recomendam discutir “temas transversais”, ou temas que afetam a vida cotidiana dos alunos. Pressupôs que os alunos reconheceriam alguns temas expostos nas histórias em quadrinhos frequentemente abordados em outras áreas da vida social, mas muitos dos alunos sinalizavam que não entendiam como responder às questões voltadas ao reconhecimento de temas. Magda, então, falou da dificuldade que tinha na aula de história, expondo a

sua visão dos alunos.

Conversa (14/11/07)

Marki: Sabe o que eu vejo tentando fazer esse projeto, **os alunos não estão acostumados a formular opiniões.**

Magda: Não (incompreensível - risos de alguém no fundo) é uma das regras didáticas que eu mais imponho (incompreensível)... **não são críticos.** Tá? Coisas assim do cotidiano. Por exemplo, eu fui trabalhar a Grécia antiga, falando da democracia em Atenas. Então, eh, já em Atenas, se criticava a questão da demora (incompreensível)... dos processos, né? Então daí eu instigando eles, perguntando “e aquilo não é tão parecido com aqui?” (incompreensível) **Eles não sabem, eles são alheios a tudo...** (incompreensível)... são aqueles que pensam um pouquinho mais longe, que enxergam, é eles que sabem dar opinião, mas é difícil, é difícil, muito complicado mesmo. E olha, é trabalhado (incompreensível). Eu trabalhando a Grécia antiga, a Roma, eu faço ponte hoje, Brasil (incompreensível), **tentando fazer uma ligação, com o Brasil, hoje, com as civilizações mais antigas** (incompreensível). Mas olha, é complicado. Complicado porque **parece que são vazios de conhecimento.** Eu fico muito triste com isso. Às vezes você fala, fala, insiste, insiste... (incompreensível). **Uma das maiores dificuldades que eu encontro é uma falta de atenção, falta de criticidade. Sei lá, é uma preguiça de pensar.**

Joyce: É... preguiça de pensar

As palavras da Magda, com que relata sua tentativa de “fazer uma ligação” entre o Brasil de hoje e as civilizações estudadas na sua aula, instigando os alunos a opinarem, sugerem que a professora tenta empregar métodos que podem conduzir os alunos a construir conhecimento. No entanto, na conversa acima transcrita, Magda representa a maioria dos alunos de maneira negativa em vários momentos: os alunos “não são críticos”, “não sabem”, “são alheios a tudo”, “são vazios de conhecimento”, “são desatentos” e demonstram “uma preguiça de pensar”. Joyce concordou com a opinião de Magda que, por sua vez, também reitera a visão de aluno “sem base”, expressada por Joyce e também pelos PPP e PDE da escola. Apesar de tentar fazer a ligação entre o Brasil de hoje e as civilizações antigas, ela não conseguia despertar o interesse da maioria dos alunos em participar da aula por meio do compartilhamento de suas idéias. A professora Magda baseou sua visão de aluno “vazio de conhecimento” na sua não participação nas discussões às quais ela, como professora, dava valor.

É evidente que na aula descrita por Magda existe uma tensão entre sua vontade de envolver os alunos e a resistência deles em participarem. Por exemplo, ao contrário da maioria de alunos “vazio de conhecimento”, Magda reconhece que há alguns alunos que

conseguem participar das suas aulas. Segundo a professora, “são aqueles que pensam um pouquinho mais longe, que enxergam, é eles que sabem dar opinião”. Essa justaposição de alunos “alheios a tudo” e alunos que “enxergam” demonstra a dificuldade que a professora tem em lidar com a construção de conhecimento em sala de aula. A opinião de que os alunos “são alheios a tudo” e que têm “preguiça de pensar” também pode ser indicador de processos, ainda que contra-produtivos, postos em ação pelos alunos para “boicotar” um ensino que lhes parece alheio à vida cotidiana, apesar do esforço da professora tentar envolvê-los. Isso pode acontecer, conforme apontou Delamont (1983), pelos alunos perceberem no nível inconsciente que pouco importa o que fazem dentro do espaço escolar se não houver mudanças palpáveis na vida deles fora da escola.

Uma outra voz, a da professora Maíra, serve de contrapartida às opiniões expressas acima. Ela não quis gravar entrevista, mas confiou à pesquisadora que tinha outra visão do que era dar aula na escola pública. Segundo ela, ainda que tivesse começado a dar aula de português na escola somente dois meses antes do término daquele semestre, estava decidida a não dar uma “aula típica”. Para Maíra, isso queria dizer não seguir o mesmo formato de aula, dia após dia, como se fosse uma receita que não podia falhar.

Curiosamente, no XI Encontro de Professores de Inglês, em agosto de 2008, promovido pela Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Mato Grosso (APLIEMT), ao final de uma mesa redonda de literatura, a professora Maíra deu um depoimento público que foi gravado em vídeo pela pesquisadora. Ela falou da visão do aluno que muitos dos professores da escola pesquisada têm. Ainda que essa professora concordasse que os alunos têm uma carência de conhecimento, ela disse que sofrem de outro tipo de carência, a de alguém acreditar neles:

Depoimento (06/08/08)

Maíra: Então eu mostro que é capaz, que são capazes, **eles são carentes sim, mas não é carente só de leitura, é carente de dar tapinha nas costas, “Cara, cê conseguiu! É isso aí! Menina, cê é linda, cê é inteligente também, sabia?”** Não adianta ser só bonitinha. Então, eu acho que **falta incentivo de dentro pra fora.**

Na concepção de Maíra, o papel do professor vai além de ensinar; um dos obstáculos dos alunos é a falta de alguém encorajá-los e festejar suas conquistas, o que forma uma linha tênue entre o sucesso e insucesso. Segundo Watson-Gegeo (2004), a aprendizagem é social e funciona quando a comunidade investe nas novas gerações. Este investimento, portanto, tem de acontecer em dois níveis para que haja sucesso na aprendizagem: no nível de educação formal e no nível de apoio emocional. Talvez por isso Maíra ache importante encorajar as meninas, em particular, a buscar mais na vida do que as coisas materiais efêmeras, como a beleza, e destaca a importância de salientar a inteligência delas. No próximo excerto, Maíra se posiciona como a líder de torcida dos seus alunos e reage à

complacência deles:

Depoimento (06/08/08)

Maíra: Mas eu falo para os meus alunos, **“Olha, eu tô aqui. Eu vou ficar até meio dia. Alguém quer ficar comigo hoje? Eu preciso de iniciativa. Vamos! Alguém fala!”**! Os alunos ficam olhando assim. **“Olha, eu vou ligar para o pai e mãe de vocês para pôr vocês na cama às 8 horas da noite. (incompreensível) bocejando aqui dentro, não”**. **Aí começo a contar piadinha para ver se eles alegram.**

Nesse trecho, Maíra confessa se disponibilizar para ficar após as aulas, com a intenção de oferecer a ajuda necessária para apoiar a aprendizagem de seus alunos. Quando ela vê que os alunos não se comprometem para ficar na escola um pouco mais tarde, ela não desiste. Incita seus alunos a tomar “iniciativa” com as palavras “Vamos! Alguém fala!”. Maíra também age contra o que ela percebe como tédio por parte dos seus alunos, contando piadas para recuperar sua atenção e poder continuar com a lição.

Em outro trecho, ela explica porque sente a necessidade de ir além do papel do professor tradicional, ou seja, aquele que se preocupa exclusivamente com a matéria a ser ensinada, sem preocupar-se com as pessoas a quem se destina o conteúdo da lição e suas necessidades específicas. Do seu papel como professora ela diz, “eu me sinto uma segunda mãe”. Mais adiante ela repete a sua posição diante do desafio de envolver seus alunos no ato educativo,

Depoimento (06/08/08)

então, **eu me sinto mãe**, no horário que não é meu; eu sou da escola. E é isso que eu acho que nós professores temos que fazer. **Nós temos que dedicar** (incompreensível) **nossa alma**.

Ao conceber-se como a mãe substituta de seus alunos, Maíra tenta aproximar-se deles, o que metaforicamente significa vencer a distância entre professor e aluno. O posicionamento dela diante do desafio de educar os alunos parece ser congruente com a posição ideológica expressa no PPP da escola. Os autores do documento salientam que

o conhecimento não se dá no tempo e da mesma forma para todos os educandos, a preocupação não será apenas com a quantidade de conteúdos ministrada e sim, com a permissão de incorporar novas referências aos seus conhecimentos, re-significando esses conteúdos. **Haverá respeito aos comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada um** (PPP, p. 22).

Assim, a professora Maíra busca meios e formas de conectar-se com seus alunos, e incluí-los no processo de ensino-aprendizagem, seja pela oferta de apoio instrucional após as aulas, seja contando piadas para chamar a atenção deles para que possa continuar com a lição. Para ela, a dedicação para melhorar a qualidade de ensino é profunda, pois vem da sua própria “alma”. De maneira semelhante, o depoimento que ela deu durante o encontro da APLIEMT serve como uma chamada aos professores para se juntarem a ela na luta pela melhoria da educação.

A crença aqui apresentada pode, a princípio, parecer estar construindo uma representação negativa da escola e seus atores. Contudo, ao contrário do que possa parecer, queremos argumentar que ela demonstra que a escola se encontra em processo de crescimento e que tenta responder às necessidades atuais da comunidade a que serve. As possibilidades se constroem e encontram limitações em vários níveis, num processo contínuo, criando tensões a serem resolvidas. Esse processo, baseado numa filosofia democrática e de inclusão, não se desencadeia de maneira linear. Se existem deslizos e desvios nesse processo, também há a procura de soluções e de um caminho próprio.

Na seção a seguir, apresentamos uma breve releitura dos dados, por meio de um dispositivo analítico, denominado processamento metafórico por Kramsch (2003), com enfoque na maneira como as crenças, que aparecem momentaneamente fixas na linguagem, ajudam a construir o contexto escolar e vice-versa. Entende-se que esse processo é dialético e que não escapa das contradições de um sistema aberto e complexo.

Entre conservacionismo e inovação

Conforme Kramsch (2003), o processamento metafórico é um método interpretativo que parte do pressuposto de que os textos que o indivíduo constrói servem para representar crenças até então inarticuladas. Tomando, assim, crenças como redes semânticas que ajudam o indivíduo a construir e interpretar suas experiências, e, portanto, seu mundo, então os “textos” produzidos pelos atores da escola investigada, na forma escrita ou oral, podem ser vistos como representações do contexto escolar. Embora haja semelhanças entre essas representações, há divergências e incongruências também. Essas características tomam a forma de forças opostas e criam tensões que clamam para serem resolvidas. Desta maneira, pode-se dizer que existe uma dualidade de forças – centrípetas-centrífugas, ou conservadoras-renovadoras – dirigidas pelas ações dos atores da escola. Essas forças buscam o equilíbrio da escola. A escola atual encarna um dilema: defender o espaço educacional que criou ou responder às exigências cada vez mais crescentes da sociedade (NÓVOA, 2001). A escola e seus atores sofrem frustrações e buscam o equilíbrio novamente. Avançam, renovam, deslizam, desviam, começam de novo. Quais são as forças conservadoras e renovadoras do contexto escolar, então?

As forças conservadoras incluem todas as opiniões, atitudes, ações e crenças dos

atores da escola que representam os “outros”, seja aluno, professor o administrador, de maneira negativa e limitada, e que atribuem o mesmo significado a outras características do contexto escolar, como por exemplo, usar o método de ensino direcionado apenas a regras gramaticais, solapando oportunidades comunicativas. As forças renovadoras incluem as opiniões, atitudes, ações e crenças que representam os atores e o contexto escolar de forma promissora, ainda que o trabalho naquele sentido seja inacabado. Sob essa categoria se encontram os atores que clamam por mudanças e que criam espaço para se relacionar melhor com os outros atores da escola.

A crença apresentada aqui é parte da voz de Joyce que foi relacionada às vozes de outros professores (Magda e Maíra), tendo com pano de fundo os documentos PPP e PDE. Como tal crença constrói o contexto escolar de Joyce? De que maneira se representa a relação entre as crenças dos outros e a experiência de Joyce como professora de LI nesse contexto? Na Crença “os alunos não têm base”, Joyce constrói uma atitude *eu versus meu aluno* que a coloca, como professora, intelectualmente acima do discente. De fato, a inteligência dos alunos é questionada, pois eles “não têm base”, o que dificulta a aprendizagem e reduz a chance dos alunos terem êxito na matéria. Ao expressar essa atitude, Joyce não percebe que está construindo uma atitude que se estende além de *eu versus meu aluno*. Essa atitude se expande para incluir todas as pessoas com as quais os alunos já tiveram contato significativo. O espaço figurativo no qual ela exerce sua profissão vira uma divisa que pode ser anunciada como *eu versus a comunidade*, pois os alunos não chegaram ao Ensino Fundamental II sem terem interagido com seus pais, parentes, amigos, professores e diretoria do Ensino Fundamental I e outros indivíduos pertencentes à comunidade. Joyce também não percebe a relevância de pequenos atos dos seus alunos, como a insistência de Álvaro em fazer ligações entre o que já sabe de inglês, o que está aprendendo e sua própria língua. A professora se distancia metaforicamente das outras maneiras de perceber os alunos e de outras oportunidades de interagir e aprender. É importante notar que as duas outras crenças de Joyce, que não foram discutidas aqui, reforçam essa posição de distanciamento dos alunos. A escola é mais do que o contexto em que Joyce exerce sua profissão. É o lugar de frustrações e trabalho não realizado, pois com as limitações atribuídas aos seus alunos, pouco mais pode ser esperado dela como professora do que a adesão a um modelo de ensino formulaico que não admite questionamento. As respostas vêm na forma de *sim* ou *não*. Não há espaço para a discussão de temas relevantes à vida de seus alunos.

A presença da crença “os alunos não têm base” no contexto da escola foi confirmada por mais uma professora da escola – Magda, mas foi também contrariada por outra professora – Maíra. Isso corrobora a idéia de que as crenças não residem na mente de indivíduos, mas que são socialmente construídas e, portanto, interrelacionadas. Simplesmente, as crenças permeiam o contexto. A crença de que os alunos não têm uma base linguística na sua língua que seja suficiente para poder aprender LI está fortemente ligada à concepção de alunos que são vazios de conhecimento, que lhes falta criticidade, e que têm preguiça de pensar. Pode-se dizer que as crenças de Joyce e Magda se aproximam quanto às habilidades intelectuais de seus alunos. As circunstâncias sob as quais apareceram também apresentam semelhanças. Cada crença emergiu como resultado de reflexão

sobre uma situação educacional.

A crença de Maíra, enquanto confirma a crença de outros professores de que os alunos são carentes, serve de contrapartida. Maíra tenta combater a noção de que os alunos não têm a capacidade de superar os limites que lhes são postos no processo de ensino-aprendizagem. A crença de que os alunos conseguem ter êxito não parece ser muito comum entre os professores, pois os alunos têm pouca voz no contexto escolar. Isso confirma que ainda existe pessimismo relativo ao trabalho que pode ser feito na escola pública, mesmo se há evidências contra esse sentimento. Deslizes, desvios, avanços, renovação. Espera-se que os ideais de profissionalismo, inclusão, tolerância e solidariedade, entre outros, consigam se infiltrar ainda mais no espaço escolar e criar oportunidades futuras.

Comentários conclusivos

Pressupostos sociológicos contidos nas teorias de déficit lingüístico (como alunos não têm metalinguagem, são vazios de conhecimento) e cognitivo (alunos não sabem pensar, não tem criticidade), surpreendentemente, estão presentes há mais de quatro décadas na escola. Tais teorias, se nos Estados Unidos estão associadas a fatores racistas (cor e etnia dos alunos), no Brasil, elas estão ligadas à estratificação social, justificando a crença de que alunos de baixo nível econômico não aprendem porque lhes faltam habilidades para aprender, juntando-se à culpabilização da vítima – ideologia que atribui aos alunos pobres o estigma de inadequados, imperfeitos.

Contra as teorias da insuficiência linguística e cognitiva, insurgem-se vozes como a da professora Maíra que acreditam que alunos não são tabula rasa, são seres pensantes e podem pensar. Embora raras, essas vozes positivas originam uma lufada promissora de renovação na escola, que passa a ser vista como espaço possível para a criatividade de alunos como Álvaro. Com mais incentivo, muito mais pode ser feito na escola pública.

Há muitos estudos que tratam das condições de trabalho do professor na escola pública e oferecem sugestões visando a melhorias no processo de ensino-aprendizagem, aqui, interessa-nos sugerir temas de pesquisa que incorporam a investigação de crenças. A identificação de crenças compartilhadas no contexto escolar auxilia na percepção e no entendimento de “nós” de tensões, e essa descoberta, se realizada por atores da escola, pode ser a chave para enfrentar os desafios do contexto escolar, levando os atores a adotar uma atitude insurreta e otimista, em que os problemas emergentes no contexto escolar passam a ser vistos como oportunidades para a implementação de mudanças na escola pública e no ensino-aprendizagem de LI. A universidade, por meio da formação continuada e inicial, também precisa incorporar no seu currículo o estudo de crenças para problematizá-las, questioná-las, reavaliá-las à luz de outros olhares possibilitando, assim, movimentos a favor de mudança, para que as teorias do déficit linguístico, cognitivo e cultural sejam definitivamente enterradas.

Referências

- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P.; GÓES DOS SANTOS, D. A. Crenças & Discursos: Aproximações. In SILVA, K. A. (Org.), **Crenças, Discursos & Linguagem**. Campinas, SP, Editora Pontes, 2010, p. 196-226.
- ASSIS-PETERSON A. A. Fricções lingüístico-culturais no escopo do ensino e aprendizagem de inglês – Ouvindo e observando participantes da escola, família e comunidade. Projeto de Pesquisa (inédito), 2003.
- ASSIS-PETERSON, A. A. Redes de conhecimento: conectando lares e salas de aula em torno do ensino de línguas (um estudo sobre crenças, discursos, práticas e ideologias de línguas estrangeiras). Projeto de Pesquisa (inédito), 2008.
- ASSIS-PETERSON, A. A. Universidade, escola e comunidade: teorizando e redesenhando práticas pedagógicas para novos letramentos no ensino crítico de línguas estrangeiras. Projeto de Pesquisa (inédito), 2010.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Editores Pontes, 2006, p. 15-42.
- BAKHTIN, M. **The dialogic imagination**. Austin: University of Texas Press, 1981.
- BAKHTIN, M. **Speech genres and other late essays**. Austin: University of Texas Press, 1986.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa**. Brasília, Ministério de Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, Ministério de Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). **Línguas estrangeiras: para além do método**. São Carlos: Pedro & João Editores / Cuiabá: EdUFMT, 2008, p. 19-54.
- DELAMONT, S. **Interaction in the classroom**. 2 ed. New York: Methuen & Co., 1983.
- DIAS, M. H. M. O Lugar do inglês na escola pública: (des)crenças de atores da escola e da comunidade. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem), Cuiabá, MT. Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), 2006.
- DIAS, M. H. M.; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. O inglês na escola pública: vozes de pais e alunos. **Polifonia**, Cuiabá, v. 12, n. 2, 2006, p. 107- 128.
- DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a Bakhtinian view. In: P. KALAJA e BARCELOS A. M. F. (Eds.), **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2003, p.131-151.

- ERICKSON, F. (1986) Qualitative Methods. In: LINN, R. e ERICKSON, F. (Eds.) **Research in Teaching and Learning**. New York/London: Macmillan Publishers, 1990, p. 77-194.
- ERICKSON, F. Prefácio. In COX, M. I. P.; ASSIS- PETERSON, A. A. (Orgs.). **Cenas de Sala de Aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 9-17.
- FREIRE, P. (1970) *Pedagogia do oprimido* (13ª edição). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- KALAJA, P. Research on Students' Beliefs about SLA within a Discursive Approach. In KALAJA, P. e BARCELOS, A. M. F. (Eds.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 2003, p. 87-108.
- KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 2003.
- KRAMSCH, C. Metaphor and the Subjective Construction of Beliefs. In KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 2003, p. 109-128.
- LUKE, A. Critical approaches to literacy. In V. Edwards & D. Corson (Eds.), **Encyclopedia of Language and Education**, Volume 2: Literacy, 1997, p. 143-152.
- LYONS, M. Folklore e Sabedoria: a Relação entre Crenças, Ensino de Língua Estrangeira e o Âmbito Escolar . Projeto de Pesquisa (inédito), 2007.
- LYONS, M. Histórias de Vida: Relatando a Infância na Língua Inglesa. Projeto de Pesquisa (inédito), 2010.
- MOLL, J. **Histórias de vida, histórias de escola**: elementos para uma pedagogia da cidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- MURPHY, Elizabeth. **Strangers in a Strange Land**: Teacher's Beliefs about Teaching and Learning French as a Second or Foreign Language in Online Learning Environments. Doctoral Thesis, Université Laval, Quebec, 2000. Disponível em: <<http://www.nald.ca/FULLTEXT/stranger/cover.htm>> . Acesso em: 27 fev. 2008.
- NORTON, B. Critical literacy and International Development. **Critical literacy: Theory and Practice** , V.1, N. 1, 2007, 06-15. Retrieved August, 2009.
- NÓVOA, A. O professor pesquisador e reflexivo: entrevista com Antônio Nóvoa. Disponível em: http://www.redebrasil.tv.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm Acesso em: 31 agosto, 2008.
- PENNYCOOK, A. The cultural politics of English as an international language. London: Longman. 1994.
- RAPOSO, M.; MACIEL, D. A. As Interações Professor-Professor na Co-Construção dos Projetos Pedagógicos na Escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 21, n. 3, Set-Dez 2005, p. 309-317.
- SANTOS, L. I. S. Crenças acerca da inclusão de Língua Inglesa nas séries iniciais: Quanto antes melhor? Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem), Cuiabá, MT. Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), 2005.
- WATSON-GEGEO, K. A. Mind, Language and Epistemology: Toward a language socialization paradigm for SLA. **The Modern Language Journal**, 88 (3), 2004, p. 331-350.

