

## ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: REVOLVENDO CRENÇAS E AERANDO DISCURSOS

Delvânia Aparecida Góes dos Santos<sup>1</sup>  
Ana Antônia de Assis-Peterson<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste estudo, apresentamos e discutimos alguns dos dados de pesquisa sobre crenças de professores de Inglês da escola pública, que atuam no Ensino Médio em Mato Grosso sobre o papel que os professores atribuem ao ensino de inglês nos dias de hoje e às suas próprias práticas pedagógicas. O principal objetivo do estudo foi identificar crenças que indicassem evidências semânticas de um contradiscurso em formação ou que mostrassem sentidos em favor da ressignificação do ensino público no Ensino Médio. O método empregado para registrar crenças se baseia no enunciados metafóricos para mostrar crenças nos discursos que circulam em determinadas esferas e entre certos grupos sociais. Crenças, nesse modelo de metáfora e construção subjetiva, são vistas como resultantes de um processo de atribuição e não como produtos verbais. Os resultados indicaram a formação de um contradiscurso à crença hegemônica de que a escola pública é lugar de um não ensino.

**Palavras-chave:** crenças; enunciados metafóricos; professores de Inglês; escola pública; discurso contra-hegemônico.

**Abstract:** In this study, we present and discuss some research data about the beliefs of public school English teachers at secondary schools in the state of Mato Grosso about the role that teachers attribute to the teaching of English at the present time and about their pedagogical practices. The principal objective of the study was to identify beliefs that indicate semantic evidences of a counter-hegemonic discourse in formation or that showed feelings in favor of the re-signification of public teaching in secondary school. The method employed to register beliefs is based on the use of metaphorical statements to show beliefs that circulate in determined spheres and between certain social groups. Beliefs, in this model of metaphors and subjective construction, are seen as results in a process of attribution and not as verbal products. The results indicate the formation of a counter-discourse to the hegemonic belief that public school is a place of non-teaching.

**Keywords:** Beliefs; metaphorical statements; teachers of English, public school; counter-hegemonic discourse.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Mato Grosso, Mestre

<sup>2</sup> Universidade Federal de Mato Grosso, Doutora.

## Introdução

“Ser crítico” é algo desejável para pesquisadores-formadores de professores de Inglês como nós – e muitos outros –, que sentimos impelidos a promover uma prática de educação linguística inovadora para combater tendências políticas conservadoras e paralisantes do ensino de línguas. Na perspectiva de uma prática educativa crítica, educadores e educandos aprendem novas posturas, novas expectativas atinentes à aprendizagem de línguas na sala de aula, que deixa de ser “uma caixa fechada, isolada do contexto social maior e das práticas de linguagem para a ação social [...] para ser “mundo real”, onde as relações sociais acontecem através da interação cotidiana entre as pessoas e refletem as crenças, identidades e relações de poder fora da sala de aula” (SCHLATTER; GARCEZ, 2002). A noção de cidadania é central como um valor a ser atribuído a todas as disciplinas da escola: “Ser cidadão envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade” (OCEM, 2006, p. 91).

Não cabe mais à escola, ignorar o papel relevante que a aprendizagem de outra língua tem para a formação integral da pessoa, incluindo o desenvolvimento da consciência sociopolítica, da criatividade, da mente aberta para novos conhecimentos e de uma nova maneira de pensar a própria realidade e o mundo, para além de quaisquer preconceitos. Conforme Cox e Assis-Peterson (2008, p. 34), “a língua estrangeira 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”.

A veemência crítica põe em primeiro plano a natureza política da educação e posiciona educadores e educandos como atores sociais ativos, que constroem seu próprio conhecimento para desempenhar ações num

mundo cada vez mais caracterizado pela diversidade e complexidade política e cultural, bem como por injustiças sociais e desigualdades. Segundo Schlatter e Garcez (2009), no documento Referencial Curricular do Rio Grande do Sul – Língua Espanhola e Língua Inglesa,

a escola deve promover o direito à fruição e o exercício da cidadania, e ambos podem ser desenvolvidos nas aulas de línguas; em outras palavras, as aulas de Espanhol e de Inglês podem promover o desenvolvimento da curiosidade intelectual e do gosto pelo conhecimento e, através da consciência do outro, o exercício da negociação de conflitos, da colaboração e da solidariedade para a formação do senso ético e participação crítica na sociedade (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127).

Em geral, são muitas as expectativas que incidem sobre os professores de Inglês da escola pública, convidados ou convocados, por meio de documentos oficiais PCN (1998), PCNEM (1999) e OCEM (2006) e cursos de formação continuada, a preparar alunos críticos, letrados, reflexivos e capazes de atuar na sociedade globalizada e digital – com a consciência e postura que se espera de um cidadão para “participar criticamente no mundo apto ao trânsito nas sociedades complexas contemporâneas e preparado para o enfrentamento com a diversidade e o trânsito intercultural” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p.131).

Contudo, estudos no território das crenças sobre o ensino-aprendizagem de Inglês (FELIX, 2005; SILVA, 2005; GASPARINI, 2005; BARCELOS, 2006; DIAS; ASSIS-PETERSON, 2006; MADEIRA, 2006; ROCHA, 2006; BARCELOS; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, entre outros), alguns deles realizados aqui em Mato Grosso (SANTOS, 2005; DIAS, 2006, LYONS, 2009), mostram que as práticas políticas e metodológicas tradicionais que aconteceram (e ainda acontecem) no ensino da língua geraram/geram descrenças e frustrações sociais em vez de cumprir a tarefa de formar cidadãos críticos, evocando o potencial transformador da escola

para atuar no contexto mais amplo da sociedade. Tal tarefa da escola é o que a sociedade precisa e, principalmente, o que as camadas populares esperam.

Visto que, na atualidade, recai sobre os ombros do profissional da escola pública uma grande parcela de responsabilidade social no processo de aprendizagem de língua, acreditamos ser essencial ouvir o que o professor de Inglês tem a dizer e saber que valores ele atribui ao processo de aprendizagem linguística e como ele se mobiliza para realizar suas práticas pedagógicas. Diante disso, nossa pesquisa<sup>i</sup> tem procurado buscar crenças que sinalizem ‘nós de tensão’ (pontos de fricções ou resistência) decorrentes de fricções linguísticas, culturais, sociais e políticas na sala de aula e fora dela. Acreditamos que é atendendo, e não ignorando, esses lugares que podemos ressignificar crenças e discursos. Para nós, os lugares de tensão e contradição são geradores de forças motrizes que podem levar a mudanças ou, no mínimo, inspirar alternativas diferentes.

Neste artigo, apresentamos e discutimos alguns dos dados da pesquisa de mestrado realizada por Góes dos Santos (2010)<sup>ii</sup> sobre crenças de professores de Inglês da escola pública, que atuam no ensino médio em Mato Grosso. O estudo foi norteado por três perguntas de pesquisa – (1) Quais são as crenças do professor em relação ao ensino de inglês na atualidade? (2) De que forma os professores recebem os discursos do governo no que se refere aos documentos que estabelecem diretrizes e orientações para o ensino de Inglês no Ensino Médio? (3) O professor acredita que suas práticas pedagógicas contribuem para o aprendizado da língua? De que modo? – com o propósito de responder a uma quarta pergunta: *Há, nas crenças dos professores de língua inglesa, traços ou evidências que apontem uma possível mudança ou ressignificação em relação ao ensino público do Inglês?* De modo mais breve, por questão de espaço, focalizaremos aqui parte dos dados e resultados atinente à pergunta

3 (sobre o papel que os professores atribuem às próprias práticas pedagógicas) para indicar processo de mudança nas crenças e discursos.

Este artigo está organizado em duas seções, além da Introdução e da Conclusão. Primeiramente, apresentamos a noção de crenças empregada no estudo, os professores-participantes e os procedimentos metodológico-analíticos. A seguir, identificamos as crenças e os enunciados metafóricos dos professores e os associamos com os *sentidos de possibilidade de um contradiscurso* que desponta como resistência e enfrentamento aos *sentidos de reprodução do discurso hegemônico* – discurso esse que situa o ensino de Inglês da escola pública em um lugar de não ensino.

## **1. A noção de crenças, os participantes e a metodologia da pesquisa**

### *Da noção de crenças*

Na área de Linguística Aplicada, um dos trabalhos mais influentes a chamar a atenção para o estudo de crenças foi uma coletânea organizada por Kalaja & Barcelos (2003), em que não só as autoras problematizaram conceitos de crenças e metodologias usadas até então, como também apresentaram trabalhos mais afinados com abordagens discursivas do que cognitivas. Segundo Barcelos (2003), na abordagem cognitiva, aliada ao paradigma positivista, o aprendiz era tratado como objeto; crença era uma representação estável, fixada a priori; as perspectivas dos participantes da pesquisa não eram consideradas e o fenômeno era analisado fora do contexto. As pesquisas filiadas a essa abordagem tendiam a mostrar as crenças dos alunos como erradas e as dos professores como certas e verdadeiras.

Os estudos mais recentes buscam incorporar uma abordagem contextual às anteriores, reconhecendo a natureza complexa das crenças e

seu papel dentro e fora da sala de aula. Crenças formam e são formadas nos contextos sociais e culturais de aprendizes e professores e “tornam-se articuladas à medida que agimos e falamos sobre elas” (BARCELOS; KALAJA, 2003, p. 233). Segundo Barcelos (2003; p.30), após sua revisão de estudos com base em Dewey (1933) a respeito da natureza das crenças, essas podem ser vistas como “paradoxais, mutáveis, dinâmicas e como parte da nossa experiência de vida”<sup>iii</sup>.

Se, inicialmente, as abordagens das investigações das crenças estavam vinculadas à pesquisa quantitativa, por meio de questionários estruturados e análises com descrições estatísticas, seguindo os passos das pesquisas cognitivistas e positivistas, a partir de 1995, entretanto, ocorre uma visível mudança em relação às questões metodológicas e as crenças passam a ser estudadas qualitativamente, utilizando-se abordagens mais próximas das pesquisas etnográficas e sociológicas. Essa mudança no foco metodológico das pesquisas sobre crenças pode ser interpretada como um fator relevante, um marco de aproximação com as pesquisas das ciências humanas e sociais e uma conexão com o território da significação<sup>iv</sup>.

Para efeito deste trabalho, interessa-nos frisar que entendemos crenças não como construtos isolados contidos na mente do indivíduo, mas como resultantes dos discursos e interdiscursos sociais, cujos sentidos são construídos historicamente (ASSIS-PETERSON; COX; GÓES DOS SANTOS, 2010). Crenças são resultantes e constituintes da vivência em sociedade, das práticas discursivas, das experiências pessoais situadas em momentos específicos da História. Com Barcelos (2003), Dufva (2003), Kalaja (2003) e Rocha (2010), defendemos uma visão de que crenças são socialmente construídas e contextualmente situadas na linguagem e no discurso, e, como tais, elas estão sujeitas à mudança, incorporando várias perspectivas. Igualmente, sinalizamos que a abordagem discursiva, implícita

ou explicitamente, reconhece a centralidade da ideologia e do discurso na constituição das crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas.

A pesquisa de mestrado de Góes dos Santos (2010), em que nos baseamos aqui para apresentar parte dos seus achados, se inscreve na perspectiva discursiva e socioconstrucionista das crenças, apoiando-se no construto de crenças como metáfora e como construção subjetiva, proposto por Kramsch (2003). Em seu artigo sobre metáforas e construção subjetiva, a autora (KRAMSCH, 2003) faz um breve histórico dos principais estudos de metáfora enquanto método de análise do construto crenças, mostrando como esses trabalhos fazem uma transição de foco (*from beliefs to believers*), saindo das análises que viam as crenças como um produto verbal e passando a compreender as crenças (*beliefs*) como parte de um processo no qual os que acreditam (*believers*) atribuem opiniões e visões de mundo a si mesmos e aos outros.

De acordo com Kramsch (2003, p.111), na era pós-moderna, o processo pelo qual as crenças são atribuídas<sup>v</sup> passou a ocupar um lugar central nos estudos da Antropologia e da Psicologia. Em vez de tentar fazer uma arquitetura dos sistemas de crenças estáveis das pessoas, os antropólogos linguistas se interessam pelo que eles denominam como ‘espaço das crenças’, ou ‘espaços mentais, variáveis conforme o contexto’, criados para a articulação linguística de opiniões e visão de mundo. Esse conceito de ‘espaço das crenças’ foi apropriado e introduzido nas pesquisas da Psicologia socioconstrutivista e discursiva, que enfatizam a natureza constitutiva e transformativa do discurso na formulação de atitudes e crenças.

Em seu estudo sobre metáforas e a construção subjetiva das crenças, a abordagem utilizada por Kramsch permite que se possa “identificar os ‘espaços das crenças’ que emergem dos discursos e, por meio daqueles, é

possível compreender como a atribuição das crenças ao ‘eu’ e ao ‘outro’ é feita pelos sujeitos” (KRAMSCH, 2003, p.113). A autora sistematizou a articulação metafórica das crenças da seguinte maneira:

- 1) A atribuição de crenças cria crenças: “Formular (atribuir) uma crença é objetificá-la em palavras”;
- 2) A atribuição de crenças não ocorre de forma isolada: uma crença ativa outras crenças a ela correlacionadas;
- 3) Crenças e suas atribuições são produzidas em contexto de grupos sociais e suas interações;
- 4) As pessoas que acreditam também são atribuidores de crenças aos outros;
- 5) As pessoas produzem e atribuem crenças em relação a uma determinada situação ou contexto social. (KRAMSCH, 2003, p.113).

Ao adotar uma abordagem sociodiscursiva de atribuição, na qual as metáforas linguísticas são consideradas como resultantes de um processo que é compartilhado e formatado também pelo “Outro” – e não como uma base conceitual assentada na mente de um determinado indivíduo – Kramsch reverte o foco para a ‘construção metafórica do espaço das crenças atribuídas pelo sujeito’, de onde é possível inferir que o ponto relevante do estudo não é identificar crenças em si, mas delimitar e compreender o espaço por onde as possibilidades de sentidos que formam as crenças circulam e vislumbrar os impactos que certas atribuições ou crenças atribuídas podem ter sobre as realidades e sobre determinados grupos sociais.

Podemos, então, inferir que, por meio das metáforas, é possível observar as atribuições feitas à determinada realidade ou objeto. As atribuições feitas aos outros e a nós mesmos vão, aos poucos, constituindo e sendo constituídas. Por meio das práticas sociais e discursivas, as atribuições vão se articulando e constituindo crenças. As crenças, por sua vez, colocam-nos em movimento de construção ou manutenção de



realidades sociais. Esse processo é dinâmico e variável, conflituoso, dependente de circunstâncias/situações sociais, históricas e culturais.

#### *Dos participantes e da metodologia da pesquisa*

Os sujeitos-participantes do estudo são professores de Inglês em serviço no Ensino Médio, a maioria em instituições públicas de Cuiabá, e umas poucas de outras cidades de Mato Grosso (Várzea Grande, Sinop, Pontes e Lacerda), constituindo um universo de 19 professores-participantes. Mais da metade dos professores lecionam Inglês na escola pública há mais de 10 anos e a maioria tem seu tempo de trabalho fracionado entre o ensino de Português e de Inglês a fim de ter sua carga horária complementada, entretanto, nenhum deles está lotado em mais de uma instituição. Com exceção de um, todos os professores possuem formação superior em Letras, habilitação Inglês/Português.

Os dados coletados foram obtidos por meio de questionário de metáforas semiestruturado, principal instrumento de coleta, e de conversas informais espontâneas – que aconteceram durante a abordagem aos entrevistados a fim de que esses respondessem ao questionário. Também foram considerados como dados de pesquisa, algumas contribuições espontâneas de professores de outras disciplinas que se inseriram em nossas conversas de abordagem e que, apesar de não serem objetos de nosso estudo, contribuíram para uma compreensão mais ampla do ambiente de aprendizagem na escola pública.

O Questionário Semiestruturado de Metáforas (Quadro 1 abaixo) foi construído a partir do modelo apresentado por Kramsch (2003, p.114) e por ela denominado de “Statement Completion Questionnaire”. Esse tipo de instrumento de coleta contém um elemento ‘disparador’ ou ‘gatilho’ para instigar os sujeitos-participantes a darem suas respostas em forma de

metáfora (ensinar inglês é como...), mas não necessariamente garante que os pesquisados o façam, por isso são considerados como semiestruturados ou abertos. O questionário do estudo é composto de sete (07) afirmações semiestruturadas ou proposições, relacionadas às perguntas de pesquisa do estudo de Góes dos Santos (2010), mencionadas no início deste artigo:

#### **QUADRO 1: Questionário Semiestruturado de Metáforas**

(Elaborado pela pesquisadora em 02/07/2009)

1. Ensinar Inglês para mim é como...
2. Considero minhas práticas pedagógicas como...
3. Ensinar Inglês no ensino médio hoje é como...
4. Aprender Inglês na atualidade é como...
5. As políticas educacionais para o ensino de Inglês nas escolas (PCNEM, OCEM) são como...
6. Nos dias de hoje falar Inglês é como...
7. Acredito que meus alunos do Ensino Médio são como...

É importante observar que algumas das afirmações formuladas são semelhantes (ex. 1 e 3; 2 e 3; 4 e 6) e foram desenhadas dessa forma propositalmente, de modo a capturar possíveis discrepâncias nas respostas dadas pelos sujeitos-participantes e/ou obter dados complementares<sup>vi</sup>.

No processamento de dados, o questionário foi desmembrado de modo a dar melhor visualização às respostas dadas pelos sujeitos-participantes: foi criada uma tabela para as proposições enunciadas no instrumento de pesquisa e, em seguida, junto a cada proposição, foram inseridas suas respectivas respostas, ou seja, as contribuições dos sujeitos-participantes para cada questão proposta no questionário. Após separar as 07 proposições do questionário e suas respectivas respostas, usou-se o recurso do negrito a fim de identificar elementos com sentidos similares dados pelos 19 sujeitos-participantes (seleção de repertório discursivo). Destacados os

elementos discursivos com sentidos similares nos enunciados dos sujeitos-participantes, agruparam-se os sentidos que emergiram em duas assertivas: a dos *sentidos de reprodução do discurso hegemônico* e a dos *sentidos de possibilidade de um contra discurso*. Na etapa seguinte, passou-se ao processo de ‘atribuição’, em relação aos fragmentos discursivos, com o propósito de construir ‘enunciados metafóricos do espaço das crenças’, de acordo com os procedimentos descritos por Kramsch em seu estudo (KRAMSCH, 2003).

O questionário de metáforas, dividido em 07 proposições, foi respondido por 19 professores-participantes e gerou 133 metáforas ou enunciados metafóricos no total. Estes 133 enunciados, cada um dentro de sua proposição, foram agrupados de acordo com a interpretação da própria pesquisadora e a eles foram atribuídos outros enunciados metafóricos, mais abrangentes, agrupados segundo a proximidade de seus sentidos, obedecendo a seus conteúdos proposicionais, conforme sugerido por Kramsch em seu estudo de processamento de metáforas (KRAMSCH, 2003). O processo de atribuição, de acordo com a autora, cria um espaço de articulação metafórica das crenças: “a formulação metafórica das crenças em relação ao pensamento gera outras crenças, que não ocorrem de forma isolada, que invocam outras crenças, que são produzidas no contexto de grupos sociais” (KRAMSCH, 2003, p.113). Em outras palavras, o processo de atribuição de crenças, embora articulado pelos indivíduos, está claramente imbricado no pensamento e no discurso social.

## **2. Revolvendo crenças e aerando discursos**

### *Das práticas pedagógicas: crenças e enunciados metafóricos*

As metáforas que apareceram nos enunciados foram agrupadas conforme as perguntas da pesquisa. Como dissemos anteriormente, aqui

relataremos parte dos resultados atinentes às práticas pedagógicas enunciadas pelos professores de Inglês compreendendo as proposições ‘Considero minhas práticas pedagógicas como...’ e ‘Acredito que meus alunos do Ensino Médio são como...’. Serão feitos breves comentários a respeito das metáforas abaixo, na busca de permitir a emersão de sentidos que serão discutidos de forma mais abrangente nos enunciados metafóricos.

Em relação às práticas pedagógicas, as proposições foram completadas com a metáfora de um “peixe fora d’água” (P6)<sup>vii</sup> indiciando um sentido de inadequação. Pensar em um peixe fora d’água remete-nos a um indivíduo que está em algum lugar que não devia estar, um lugar onde ele não pode ser ele mesmo; um lugar que não o permite realizar as funções para as quais ele foi destinado a cumprir. Outra metáfora foi a do ‘pudim mole’ que parece carregar o sentido de inconsistência, de algo que não consegue se sustentar ou manter-se em uma forma que o caracterize como pudim. O que faz um pudim ficar mole? Falta de ingredientes, o ponto correto do cozimento, o tempo certo de esfriamento, a habilidade de tirá-lo da forma etc. O ‘pudim mole’ causa frustração a quem o faz, não chega ao ponto esperado, não atinge a forma que o faz ser reconhecido e desejado como pudim.

Em relação aos alunos, esses foram comparados a “animais dentro de uma floresta em chamas” (P4), metáfora que remete a seres em uma situação caótica perigosa, que estão correndo para todos os lados em busca de uma saída – uma saída da qual depende sua sobrevivência. A metáfora que toma os alunos por “visitantes de um museu de arte moderna” (P10) é curiosa, pois remete a conteúdos a serem vistos e apreendidos (obras de arte) e também a um conhecimento de difícil compreensão (a Arte Moderna). É comum a fala social que descreve a Arte Moderna como algo incompreensível, desconexo, de difícil apreciação. Assim, comparar os

alunos a “visitantes de um museu de arte moderna” (P10) pode indicar que eles não conseguem entender o que veem ou que eles se comportam como se estivessem diante de conteúdos e contextos que não compreendem e dos quais depreendem quase nada. As metáforas que descrevem os alunos como “pedras preciosas” (P7), “diamantes a serem lapidados” (P11), “sementes que precisam de apoio”(P16) remetem ao sentido de valor e potencial, reconhecendo e atribuindo ao aluno sentidos positivos. Por conseguinte, tais atribuições aumentam as possibilidades de construção de um ambiente mais propício ao aprendizado do inglês.

Os enunciados metafóricos (atribuição dos sujeitos participantes) relacionados à proposição “Ensinar inglês para mim é como ...” levaram a pesquisadora a interpretá-los e juntá-los em quatro enunciados metafóricos categorizados como: **(I) auxiliar o aluno a desenvolver uma habilidade-chave que pode trazer-lhe novos conhecimentos e proporcionar-lhe novas experiências** – “ensinar uma criança a dar seus primeiros passos” (P7); “é como estivesse alfabetizando”(P5); “aprender estruturas novas e estar em contato com o novo” (P14) – ; **(II) realizar uma atividade prazerosa, de valor ou de função essencial** – “comer uma coisa bem gostosa”(P6); “algo prazeroso”(P4); “respirar”(P11); “perceber as mudanças e nos alegrarmos com ela”(P19), “praticar a cidadania”(P2) – ; **(III) uma condição para estar atualizado e participar do mercado de trabalho** – “é buscar o tempo, correr atrás” (P17); “é um grande desafio”(P1) – ; **(IV) realizar uma tarefa que gera sofrimento, frustração, que não traz o resultado esperado** – “dar murro em ponta de faca”(P13); enfrentar resistência de muitos educandos”(P4).

Se comparados aos sentidos negativos (IV), observa-se que os sentidos positivos das crenças atribuídas ao ensino de inglês aparecem de forma significativa e majoritária nos enunciados metafóricos dos professores (I, II, III). A crença de que “ensinar é uma tarefa nobre, uma função

essencial que alimenta a alma e o trabalho do professor fazendo-o se sentir em movimento e conectado com a realidade” é realçada, embora nela também esteja explicitada a crença, já conhecida e presente em outras pesquisas da área (DIAS, 2006; LYONS, 2009), de que “ensinar é uma tarefa que gera sofrimento e frustração”.

Os enunciados metafóricos relacionados à proposição “Ensinar inglês no ensino médio hoje é como ...” compreenderam duas categorias na atribuição da pesquisadora: (I) *enfrentar um desafio, tarefa séria que exige coragem comprometimento* – “uma necessidade de comprometimento de cada professor, já que o interesse do aluno é bem presente”(P3); “uma luta diária, pois minhas crenças nem sempre condizem com as dos meus colegas e fico indignada com o resultado obtido quando acho que ele poderia se melhorado” (P14); “buscar outras alternativas”(P1); “o professor deve ter o objetivo bem claro e batalhar muito para alcançá-lo e poder fazer a diferença, caso ela seja diferenciada e consiga aplicá-la no decorrer de todo o ano”(P19); “um desafio, os alunos não trazem bagagem”(P18) –; (II) *trabalhar no território da desmotivação e incompreensão, uma tarefa árdua, perda de tempo e energia* – “ensinar grego para alunos que falam latim”(P13); “navegar contra a maré”(P7); “jogar conversa fora”(P6); “efetivamente ensinar sem motivação, eles põem um bloqueio em sua mente, pois sempre dizem que inglês é muito difícil e que não aprendem”(P8); “ensinar de fato inglês no ensino médio hoje é difícil diante do descaso da maioria dos alunos. A frustração com o estudo da língua estrangeira em escola pública é grande. Então a disciplina perde o merecimento e ambos, alunos e professores, perdem a motivação” (P19).

Os enunciados dos professores em relação à proposição “Ensinar Inglês no Ensino Médio hoje é como ...” indicaram crenças que produziram dois posicionamentos definidos e divergentes: um que sugere que é

praticamente impossível obter resultados satisfatórios no ensino de Inglês no Ensino Médio; outro no qual a situação do ensino de Inglês é visto de forma realista e ponderada, com todos os seus percalços, dificuldades; porém, com postura de enfrentamento alicerçada em propósito, coragem e comprometimento, pré-requisitos fundamentais para o cumprimento da tarefa de ensinar inglês na escola pública.

Se confrontarmos as respostas da proposição “ensinar Inglês para mim é como” às da proposição “ensinar Inglês no Ensino Médio na atualidade é como”, pode-se notar que a primeira suscitou uma atribuição mais ideal do que o ensino de inglês representa para os professores-participantes. Quando levados a refletir sobre o ensino de inglês no Ensino Médio, percebe-se que houve uma mudança nas respostas: os professores parecem ter passado do conceito ‘ideal de ensinar’ para a ‘realidade de ensinar’.

No que se refere às crenças que os professores-participantes atribuem às suas próprias práticas pedagógicas dentro do processo de ensino-aprendizagem de ensino-aprendizagem de Inglês no Ensino Médio, transpomos aqui as atribuições da pesquisadora, com base nos dados obtidos e interpretados por meio de relatos de professores e suas anotações de Notas de Campo de conversas informais com os professores-participantes.

#### **QUADRO 2: Proposição: “Considero minhas práticas pedagógicas como...”**

Enunciado Metafórico dos enunciados (atribuição da pesquisadora)

- I. ... sendo reflexivas e atuais”.
- II. ... sendo motivadoras e flexíveis, focadas nos alunos”.
- III. ... sendo deslocadas, pouco interacionais, limitadas, pouco eficazes”.

#### **QUADRO 3: Proposição: “Acredito que meus alunos do ensino médio são como ...”**

Enunciado Metafórico dos enunciados (atribuição da pesquisadora)

I. ... elementos valiosos, aprendizes com potencial e direito a legado, interessados e capazes”.

II. ...aprendizes perdidos, sem noção da importância da língua ou da linguagem, desmotivados e desinteressados”.

III. ... aprendizes que buscam o conhecimento da língua, mas que correm riscos de não obtê-lo”.

As atribuições acima, em relação às práticas pedagógicas, denotam familiaridade de alguns dos professores-participantes com o termo “prática ou ação reflexiva”, proveniente do movimento de formação de professores críticos-reflexivos, indicando um atravessamento discursivo em determinados enunciados. De modo geral, nota-se que vários dos professores-participantes parecem confiantes em relação às suas práticas pedagógicas. Por meio do enunciado metafórico I, percebe-se, por exemplo, que vários professores atribuem às suas práticas as características “reflexivas” e “atuais”, enquanto o enunciado II indica práticas “flexíveis”, “motivadoras” e “centradas nas necessidades dos alunos”.

O sentido de ‘motivadoras’, de acordo com os enunciados dos professores, parece se referir ao incentivo constante do docente, que visa quebrar as resistências dos alunos em relação ao aprendizado da língua e a encorajá-los com certa regularidade. Por ‘flexíveis’ pode-se ler práticas que se adequam à realidade do ensino público e à realidade dos alunos; que são adaptadas conforme surgem as dificuldades dos alunos em relação à língua e seu aprendizado<sup>viii</sup>.

Dentre os professores-participantes, a maioria (15 dentre 19) atribuiu sentidos positivos a suas práticas pedagógicas. Dos 19, 06 as consideram reflexivas e atuais; 09 as consideram motivadoras, flexíveis e voltadas a necessidades e interesses dos alunos, buscando ensinar por meio de jogos,



filmes e textos, especialmente preparados para seus grupos; às vezes, envolvendo projetos culturais.

Outros 05 professores contaram que participam em algum movimento extraclasse que envolve ensino-aprendizagem (CELING – Centro de Estudos da Linguagem”; English Show – projeto anual da escola com os alunos; projetos culturais; projeto “Línguas na Escola”; apresentações de diálogos com fantoches”; projeto “Língua Estrangeira para escola pública”). No total, 15 dentre 19 professoras consideram que suas práticas pedagógicas contribuem positivamente para a participação dos alunos nas atividades. Apenas 04 enunciam suas práticas pedagógicas como “deslocadas”, “limitadas”, “pouco interacionais”, atribuindo o pouco sucesso de suas práticas ao desinteresse dos alunos e às condições precárias do contexto, e indicando que precisam de orientação e apoio pedagógico, uma vez que expressaram o desejo de que suas práticas fossem mais satisfatórias.

Em relação aos seus alunos, os enunciados metafóricos dos professores-participantes indicaram dois posicionamentos. Alguns acreditam que seus alunos são desinteressados, não têm noção da importância do Inglês e que ensinar Inglês no Ensino Médio é um processo desmotivador, gerador de sofrimento e frustração. Esses creem que suas práticas pedagógicas são poucas eficazes ou limitadas – “Ensinar inglês no Ensino Médio hoje é como trabalhar no território da desmotivação e incompreensão, uma tarefa árdua, perda de tempo e energia” (P6; P7; P8; P10; P11; P13; P19); “Considero minhas práticas pedagógicas como sendo deslocadas, pouco interacionais, limitadas, pouco eficazes” (P6; P19; P13; P10).

O inverso também ocorreu; ou seja, vários dos participantes que apresentaram indícios de crenças positivas a respeito de seus alunos

mostraram, igualmente, crenças positivas em relação às suas práticas pedagógicas e ao ensino de Inglês no Ensino Médio – “Ensinar inglês para mim é como auxiliar o aluno a desenvolver uma habilidade-chave que pode trazer-lhe novos conhecimentos e proporcionar-lhe novas experiências” (P2; P5; P7; P14; P19); “Considero minhas práticas pedagógicas como sendo motivadoras e flexíveis, focadas nos alunos” (P4; P5; P7; P9; P11; P15; P17; P18; P19).

As crenças atribuídas às práticas pedagógicas estão estreitamente correlacionadas às crenças em relação aos aprendizes. Parte dos professores (07 dentre 19) acredita que seus alunos são “elementos sociais valiosos, aprendizes com potencial, interessados, capazes” (P1; P3; P4; P5; P6; P7; P9; P11; P12; P15) e, o mais significativo: atribui ao aluno da escola pública o direito de aprender Inglês (“sujeitos históricos que merecem se apropriar de conhecimentos técnicos para o próprio engrandecimento enquanto cidadão” (P9). Quer dizer, a crença do professor a respeito de seus alunos parece afetar suas escolhas e práticas pedagógicas corroborando, assim para a afirmação de Kramsch (2003, p.113) sobre o espaço de articulação das crenças, quando a autora pontua que a “atribuição de crenças não ocorre de forma isolada: uma crença ativa outras crenças a ela correlacionadas”.

### *Sentidos de reprodução do discurso hegemônico e sentidos de possibilidade de um contra discurso na escola pública*

Com base nos dados apresentados, podemos então responder ao questionamento: Há nas crenças dos professores traços ou evidências que apontem uma possível mudança ou resignificação atinente ao ensino público de Inglês? Para tal, buscamos sustentação nas afirmações teóricas de Dufva (2003) e de Bakhtin (2006). A primeira defende que “as crenças de

um indivíduo são baseadas no discurso de Outros, particularmente no de Outros que têm algum tipo de autoridade ou poder, assim, as práticas discursivas de uma comunidade afetam claramente suas crenças” (DUFVA, 2003 p. 137). O segundo sustenta que “os discursos são compostos de palavras, e estas são os indicadores mais sensíveis de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam” (BAKHTIN, 2006, p. 42).

Destarte, procuraram-se, nos enunciados metafóricos dos professores, indicadores (ou palavras) que pudessem abrigar sentidos que apontassem em direção de um contradiscurso social latente (ou em formação) que favorecesse a ressignificação do ensino público do Inglês no Ensino Médio. Esses sentidos favoráveis foram denominados de *sentidos de possibilidades de um contradiscurso* – e se referem aos sentidos que estão despontando, ainda não esclarecidos, os quais circulam em esferas restritas, são pouco reproduzidos, ainda não fortalecidos socialmente – em contraposição ao que optamos por chamar de *sentidos de reprodução do discurso hegemônico*.

No que se refere à proposição “ensinar Inglês”, a maioria dos enunciados apontou para a emersão de sentidos de possibilidades de um contra discurso [*desafio, apresentação do novo, interação, prazeroso, em sintonia com o novo, inclusão social, atividade de valor, atitude cidadã*], se comparados aos sentidos de reprodução do discurso hegemônico [*estupidez que gera sofrimento, tarefa sem apoio, enfrentar resistência na realização da tarefa*]. Quando buscamos o sentido de “ensinar inglês no ensino Médio hoje”, as variações de sentido de possibilidades de um contradiscurso, em relação aos enunciados da proposição “ensinar Inglês”, diferem consideravelmente, tomando um sentido de consciência da importância do ensino da língua e da responsabilidade do professor na tarefa de ensinar

inglês nos dias atuais [*desafio, buscar alternativas, adaptar, tarefa séria, busca séria, comprometimento, oferecer um instrumento de transposição, quebrar tabus*]. Contudo, as variações na categoria dos sentidos de reprodução do discurso hegemônico também ocorrem. Os sentidos atribuídos são mais intensos [*perda de tempo, incoerente dentro do sistema educacional vigente, trabalhar no território da desmotivação e incompreensão, um esforço inútil*], fortalecendo, desse modo, o discurso dominante.

Por outro lado, recorrendo-se aos dados obtidos na proposição “considero minhas práticas pedagógicas como...”, sentidos outros se materializaram indicando enfrentamento dentro do processo educacional, apresentando um vigor significativo em relação aos sentidos hegemônicos, tal como vimos na seção anterior [*minhas práticas pedagógicas vistas como atuais, ferramentas necessárias, ação reflexiva, adequadas ao contexto, relevantes, práticas responsáveis, sensíveis, mutáveis, flexíveis, centradas no aluno, equilibradas entre os interesses do professor e dos alunos*].

Ademais, do posicionamento do professor perante seu aluno, os sentidos de reprodução do discurso hegemônico que emergiram [*recipientes vazios de conteúdo, perdidos e em pânico, jovens que sofrem as limitações do meio social, que não dimensionam bem o valor do inglês na sociedade atual, desinteressados, desmotivados, em situação limite de desistência*] não foram mais pujantes que os sentidos de possibilidades de um contradiscurso [*aprendizes com enorme potencial, sementes que precisam de condições para se desenvolver, necessários para o crescimento da sociedade, interessados, pedras preciosas que podem ganhar maior valor, merecedores da cidadania*]. Atribuir sentidos positivos aos alunos pode ser considerado um indicador de respeito e reconhecimento por parte do professor diante daqueles que são a razão da existência do seu trabalho – os alunos. Essas

atribuições de sentidos positivos são fundamentais para uma possível ressignificação do ensino de Inglês, pois reconhecer o Outro como “digno de” e “merecedor de” é um passo fundamental em direção à inclusão e à preparação para a cidadania.

O estudo aqui apresentado mostrou que há *sentidos de possibilidades de um contradiscurso* em relação a práticas pedagógicas que, se potencializados, vitalizados, reforçados e articulados, podem fazer emergir um discurso de enfrentamento capaz de gerar mais práticas pedagógicas críticas, interações mais frequentes e orientadas para a troca efetiva de experiências entre os professores de Inglês do Estado de Mato Grosso.

### **Conclusão**

O método de processamento metafórico proposto por Kramersch (2003) mostrou-se útil por permitir uma compreensão das atribuições de sentidos aos enunciados deslocando o foco da crença em si para os espaços de articulação da crença, onde outro sujeito faz sua própria atribuição com base em enunciados de Outros, imprimindo outra dimensão do efeito do uso da linguagem na constituição da realidade – as crenças parecem ser resultantes das experiências de vida do sujeito e de suas ações discursivas ao longo do tempo, de forma dinâmica e contextual.

Mediante o método do uso de metáfora e da construção subjetiva, pode-se reconfigurar o olhar para *sentidos positivos* atinentes ao ensino-aprendizagem de Inglês na escola pública – a despeito desses discursos insurgentes serem socialmente ignorados, negados e ou sufocados pela pressão do discurso hegemônico. Observou-se que os professores de Inglês participantes da pesquisa buscam a validação de seus esforços dentro da própria instituição onde atuam. Esforços esses traduzidos em iniciativas de realizar projetos; promover práticas de ensino mais dinâmicas, apesar da

falta de infraestrutura; dar apoio ao anseio dos alunos em aprender Inglês e em sentirem-se conectados ao seu tempo histórico, dentro da perspectiva de cidadania. Quer dizer, esses professores, de alguma forma, estão tentando, como posto por Jordão (2010), “desafiar suas próprias perspectivas e aquelas da educação dominante”.

Embora não examinados aqui, os enunciados metafóricos alusivos ao papel do Inglês nos dias de hoje mostraram também ter outros sentidos para os professores, daí eles atribuírem às suas práticas modos diferentes de ensinar. Esses professores, para além da compreensão de que o Inglês é uma exigência mercadológica, também veem o Inglês como “uma forma de promover cidadania, de capacitar o aluno para leituras mais amplas da realidade, levando-o a compreender melhor a diversidade cultural e a pluralidade linguística” (GÓES dos SANTOS, 2010, p. 84). Esses mesmos professores são também aqueles que atribuem valor aos seus esforços profissionais e que reconhecem seus alunos como mercedores e portadores do direito de aprender Inglês, promovendo um contradiscurso de enfrentamento, posicionando-se em favor do ensino público Inglês e de seus alunos como cidadãos. Nada mais apropriado para concluir este artigo do que rememorar palavras de Paulo Freire (2005):

Às vezes, penso que se fala em cidadania como se fosse um conceito, muito abstrato, com certa força mágica, como se, quando a palavra cidadania fosse pronunciada, automaticamente, todos a ganhassem. Ou como se fosse um presente que políticos e educadores dessem ao povo. Não é isso. É preciso deixar claro que a cidadania é uma produção, uma criação política. Ela não resulta do simples fato de você ter nascido em determinado país, isso pode acontecer do ponto de vista legal. Mas do ponto de vista político, a cidadania é criada ou não. Quantos milhões de brasileiros existem no país e quantos não exercem a cidadania? (FREIRE, 2005, p. 127).

## Referências

ASSIS-PETERSON A. A. Fricções linguístico-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.; COX, M. I. P.; GÓES DOS SANTOS, D. A. Crenças & Discursos: Aproximações. In SILVA, K. A. (Org.), **Crenças, Discursos & Linguagem**. Vol. I. Campinas: Editora Pontes, 2010, p. 195-226.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª edição. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

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. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

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. (Org.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007, p. 27-69.

BARCELOS, A. M. F. ; KALAJA; P. Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. In KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Eds.), **Beliefs about SLA: New research approaches**. Vol. 2. MA, USA: Kluwer Academic Publishers, 2003, p. 231-238.

BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

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.

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, A. A. O inglês na escola pública: vozes de pais e alunos. **Polifonia**, Cuiabá, v. 12, n. 2, 2006, p. 107-128.

DEWEY, J. **How we think**. Lexington, MA: D. C. Heath, 1933.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a Bakhtinian View. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Eds.), **Beliefs about SLA**: New research approaches. MA, USA: Kluwer Academic Publishers, 2003, p.131-151.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

FELIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.), **O professor de língua estrangeira em formação**. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2005, p. 93-109.

GASPARINI, E. N. Sentidos de ensinar inglês e aprender inglês na escola de Ensino Médio e Fundamental – uma análise discursiva. **Polifonia**, n. 10, 2005, 159-175.

GÓES dos SANTOS, D.A. Crenças sobre o ensino-aprendizagem de Inglês na atualidade: um estudo com professores do ensino médio. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Linguagens. Cuiabá, MT, 2010.



JORDÃO, C. M. The identity processes of EFL teachers in a Brazilian context. Disponível em: <[http://ufpr.academia.edu/ClarissaJordao/Papers/1471676/The\\_identity\\_processes\\_of\\_EFL\\_teachers\\_in\\_a\\_Brazilian\\_context](http://ufpr.academia.edu/ClarissaJordao/Papers/1471676/The_identity_processes_of_EFL_teachers_in_a_Brazilian_context)>. Acesso em: 02 de agosto de 2012.

KALAJA, P. Research on Students' Beliefs about SLA within a Discursive Approach. In KALAJA, P.; 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**. Vol. 2. MA, USA: 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**. Vol. 2. MA, USA: Kluwer Academic Publishers, 2003, p. 109-128.

MADEIRA LOURENÇO, F.F. Crenças sobre o explícito construídas pelos aprendizes de um novo idioma. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Campinas, SP. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2006.

ROCHA, C. H. Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Campinas, SP. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2006.

ROCHA, C. H. Um estudo exploratório sobre o ensino de inglês no Fundamental I: Foco nas crenças dos participantes. In SILVA, K. A. (Org.), **Crenças, Discursos & Linguagem**. Vol. I. Campinas: Editora Pontes, 2010, p. 227-265.

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.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Treinamento ou educação no ensino de língua: escolha metodológica ou política? In: PAIVA, V. M., DUTRA, D & MELLO H. (Org.), **Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística**

**Aplicada: a linguagem como prática social.** Belo Horizonte: ALAB/FALE/UFMG, p. 1-15, 2002.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Referencial Curricular. Lições do Rio Grande do Sul. Volume 1. Língua espanhola e inglesa, 127-180, 2009.

Disponível em

[http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer\\_curric.jsp?ACAO=acao1](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1).

Acesso em: 18 março de 2012.

SILVA, K. A. Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês). Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Campinas, SP. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2005.

SILVA, K. A. Crenças no ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na lingüística aplicada brasileira. In SILVA, K. A. (Org.), **Crenças, Discursos & Linguagem**. Vol. I. Campinas: Editora Pontes, 2010, p. 21-101.

---

<sup>i</sup> Assis-Peterson (2003, 2008), Dias (2006), Lyons (2009), Góes dos Santos (2010) e Hirata (2011).

<sup>ii</sup> Este estudo integra o projeto “Redes de conhecimento: conhecimento: conectando lares e salas de aula em torno do ensino de línguas (um estudo sobre crenças, discursos, práticas e ideologias de língua estrangeira), sob coordenação de Ana Antônia de Assis-Peterson e vinculado à linha de pesquisa “Paradigmas de Ensino” no Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem/UFMT.

<sup>iii</sup> As traduções do textos originais são da responsabilidade das autoras.

<sup>iv</sup> Por questão de espaço, para uma discussão detalhada da fase revisionista do conceito de crenças, suas abordagens metodológicas e decorrências epistemológicas e ontológicas, sugerimos as coletâneas organizadas por Kalaja & Barcelos (2003), Barcelos & Vieira Abrahão (2006), Silva (2010) e os textos de Barcelos (2004, 2006, 2007), Rocha Silva & Rocha (2007), Silva (2010) e Assis-Peterson, Cox & Góes dos Santos (2010).

<sup>v</sup> O processo de atribuição de crenças (*belief ascription*) está relacionado com as crenças que atribuímos a nós mesmos e aos outros. Esse processo é tido não apenas como constituinte das realidades, mas principalmente como o processo que constrói tais realidades.

<sup>vi</sup> Para uma discussão detalhada dos procedimentos metodológicos, seus percalços e reformulações, remetemos o leitor a Góes dos Santos (2010 – Capítulo 3).

<sup>vii</sup> P = Professor

<sup>viii</sup> Alguns professores fizeram relatos de algumas de suas práticas “motivadoras” e “flexíveis” exemplificando-as. Por questão de espaço, optamos por relatar os resultados sem inserir trechos de suas falas que podem ser lidas em Góes dos Santos (2010), no capítulo IV e nos Anexos.