

**CRENÇAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SENTIDOS DE ENSINAR INGLÊS NA  
ESCOLA PÚBLICA**

Maria Helena Moreira Dias Serra

Eixo 1 - Formação inicial de professores para a educação básica  
- Relato de Pesquisa - Apresentação Oral

Estudos têm denunciado os resultados insatisfatórios no que tange ao ensino de Inglês na escola pública e a responsabilidade tem sido atribuída aos professores, à sua formação e às suas crenças. Diante desse contexto, este trabalho propõe analisar as crenças de representantes dos segmentos docência e gestão de uma escola pública de periferia no Município de Várzea Grande-MT. Os dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas são analisados sob a ótica de bibliografias que discorrem acerca de crenças, formação de professores e os sentidos de ensinar inglês na escola pública.

# **CRENÇAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SENTIDOS DE ENSINAR INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA**

Maria Helena Moreira Dias Serra. IFMT e UNESP, Rio Claro.

## **Introdução**

Ao longo dos anos, muitos estudos vêm denunciando a situação insatisfatória das condições do ensino de Inglês nas escolas públicas. Almeida Filho (1992:78), por exemplo, afirma que o ensino de língua estrangeira nas escolas públicas está envolvido em um ciclo vicioso iniciado pela má formação de professores nas universidades e resultando na debilidade da formação escolar do aluno, que, por sua vez, ao chegar à universidade, não se sente preparado para o uso competente da Língua Inglesa. Ele propõe uma mudança de “ciclo vicioso” para “ciclo virtuoso”, quer dizer, é preciso, em primeiro lugar, que o ciclo se inicie pela formação acadêmico-universitária e pela prática de ensino e, num segundo passo, que se promova a reabilitação dos profissionais já formados e em serviço. Segundo o autor, além da formação sequer razoável, a jornada de trabalho excessiva dos professores impede que mesmo os melhores consigam realizar um trabalho satisfatório sem que haja espaço e tempo para estudar, para se atualizar e encontrar seus pares para discutir questões relativas ao ensino. Almeida Filho, portanto, credita aos professores e a sua formação o ônus do ciclo vicioso e a eles cabe a ação de implementar o que chama de ciclo virtuoso.

A discussão acima reflete os resultados insatisfatórios na aprendizagem de Inglês na escola de ensino regular, principalmente na pública.

Nos últimos anos, Moita Lopes (2002), Almeida Filho (1992), Cox e de Assis-Peterson (2002), entre outros autores, têm estudado e proferido discursos em prol de uma mudança nesse cenário, o que se pode conseguir por meio da revisão da formação inicial e continuada dos professores da área. Segundo esses autores, para nortear aspectos de uma reestrutura na formação docente inicial ou em serviço e promover debates no âmbito acadêmico-universitário, é importante verificar as crenças dos professores. Nesse aspecto, Barcelos (2001), Pajares (1992) e Madeira (2005) argumentam que as crenças afetam a tomada de decisão do professor, influenciam a escolha das estratégias de aprendizagem dos alunos e refletem-se na motivação tanto dos alunos quanto dos professores. Assim, conhecer as crenças de professores e refletir sobre elas, sua formação, permanência e possibilidade de sua reconstrução representa a busca por formas de ensino e aprendizagem bem sucedidas.

Diante do exposto, este trabalho tem como proposta refletir acerca das crenças de seis professoras de uma escola pública sobre o ensino e aprendizagem de Inglês.

## **Os professores e a sua formação**

Os professores, conforme Tardif (2010:33), ocupam uma “posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins”, e sua prática exige que mobilizem um “vasto cabedal de saberes e de habilidades”, porque sua ação é orientada por diferentes objetivos: emocionais, ligados à motivação dos alunos; sociais, ligados à disciplina e à gestão da turma; cognitivos, ligados à aprendizagem da matéria ensinada; coletivos, ligados ao projeto educacional da escola; etc (TARDIF, 2000:15).

Acerca do professor de Inglês, Moita Lopes (2002:180) faz uma reflexão sobre seu posicionamento. Ele distingue dois tipos de professores. De um lado, há aqueles que se veem apenas como professores de línguas, com uma formação dogmática, treinados no uso de técnicas de aulas dissociadas do contexto sociopolítico e da prática do próprio professor. De outro, há aqueles que adquirem uma formação teórico-crítica, ou seja, não veem o processo de ensinar e aprender como algo acabado, como uma forma na qual todos os aprendizes devem se encaixar. Pelo contrário, levam em consideração os contextos sociopolíticos diversos, os objetivos de ensino, os diferentes estilos de aprendizagem, as culturas particulares e as atitudes de alunos perante sua aprendizagem. Desenvolvem, assim, ações que visam atender às necessidades de contextos específicos e valorizam a natureza social da linguagem que é um de seus traços essenciais. De acordo com Moita Lopes, a formação apenas dogmática do professor só pode ser interpelada mediante a formação teórico-crítica, que envolve dois tipos de conhecimentos: “um conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela e um conhecimento sobre como atuar na produção de conhecimento sobre o uso da linguagem em sala de aula, isto é, sobre os processos de ensinar e aprender línguas” (MOITA LOPES, 2002:181).

Dessa forma, podemos inferir que, na visão de Moita Lopes, o ciclo virtuoso, reivindicado por Almeida Filho (1992), pressupõe um professor com formação teórico-crítica. Fica claro também que, na visão dos dois autores, o papel do professor de Inglês não deve ser apenas de executor de teorias de outros que não convivem com as realidades de contextos específicos. O professor teórico-crítico analisa aquilo que lê e abstrai teorias e recursos que melhor se adaptam ao seu fazer na sala de aula.

Cox e Assis-Peterson (2002:2), por sua vez, distinguem “ser” de “estar” professor de Inglês. Somente o professor que “é” professor “poderá fazer bem à História de aprendizagem dos alunos”, poderá lutar contra as adversidades (número de aulas insuficientes, salas numerosas, jornada excessiva de trabalho, salário baixo etc.), poderá

ser comprometido com o ensino, preparando suas aulas e estudando para manter e melhorar sua competência linguística, e, principalmente, poderá ser envolvido em programas de reconstrução do ensino de Inglês na escola pública, visando a um ensino consequente. Também, para elas é fator negativo o afastamento do “saber acadêmico” do “saber vivencial”.

Nesse sentido, Nóvoa (1997:27), tratando da formação de professores de maneira geral, não apenas de Inglês, salienta que “as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidade de autodesenvolvimento reflexivo”. Portanto, “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 1997: 27).

### **O contexto da pesquisa**

Os dados, objeto de análise neste trabalho, são parte de uma pesquisa maior realizada em 2006. Foram colhidos por meio de entrevista semiestruturada. Todos os nomes são fictícios, inclusive o da escola, João Constantino.

A Escola João Constantino é uma escola Municipal, localizada em um bairro periférico no Município de Várzea Grande-MT. Muito embora o bairro onde se localiza a escola não seja geograficamente muito afastado do centro da cidade, é visto pelos moradores e pela comunidade escolar como “muito distante” e “longe de tudo”.

As seis professoras entrevistadas foram selecionadas considerando os papéis sociais e as áreas que representam dentro da escola. As áreas representadas são de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Quanto aos papéis sociais, considerou-se a docência e a gestão. São quatro docentes: Cida, de Inglês, já que as crenças que se pretende apreender se relaciona à Língua Inglesa; Edna, de Português, representando a área de Linguagens e Códigos; Marinete, de Matemática, como representante da área de Ciências da Natureza e Matemática; Leila, de História, da área de Ciências Humanas e Sociais. A gestão é composta por duas representantes: Neuza e Ana Cris, ambas com formação em Pedagogia e ocupantes à época da coleta de dados de cargos de coordenação e direção, respectivamente.

Os excertos que seguem constituem respostas a perguntas que podem ser resumidas em: Você acredita que os alunos aprendem Inglês aqui na escola?

Salienta-se que os grifos são desta pesquisadora.

### **As crenças**

## Do Segmento Docência

**“Os alunos não aprendem Inglês o suficiente, não como deveriam”.**

A crença que os discursos das professoras desvelam, como se pode observar, revela um quadro bastante negativo quanto à aprendizagem de Inglês na escola pública em que atuam. As razões que apresentam para o insucesso são em decorrência de fatores relacionados às características próprias dos alunos, da falta de incentivo de seus pais e de infraestrutura da escola.

Cida - professora de Inglês: **Os alunos aprendem sim, na medida do possível, sim. Não como deveria, mas, dentro das possibilidades, aprendem sim. Poderiam aprender mais. Não na mesma proporção que se aprende em um curso de Inglês, mas de forma um pouco mais lenta, mas é possível. Apesar de tantos contras, é possível.**

Edna – professora de Português: **Muito pouco. Eu não vejo ninguém falando Inglês só porque estudou na escola. Geralmente, quem sabe mesmo Inglês é quem estuda Inglês mesmo, em cursos de Inglês, porque na escola não aprendeu. Aqui principalmente. Eu vejo isso na realidade. Se você conhece alguém que fala Inglês pergunta e ele diz que estudou aqui, ali, mas não se refere à escola. E quando não sabe, diz: eu só vi Inglês na escola, por isso eu não sei.**

**Eu acho que eles [os alunos] tratam a coisa [o Inglês] como uma coisa da escola. Uma matéria a mais. É parecido com o que fazem com o Português. Eles não veem como a língua faz parte da vida, do dia a dia, de tudo que fazem. Eles não fazem essa conexão. No caso do Português, eu tento dar exemplos práticos, próximos da realidade deles, apesar que algumas vezes não dá, mas sempre que possível eu faço isso. Eu imagino que com o Inglês acontece a mesma coisa. Eles pensam nele apenas para passar de ano, mas não como algo que pode ser útil para a vida. E isso limita o desenvolvimento deles. Mesmo assim, dentro das possibilidades, acredito que aprendem um pouquinho, querendo ou não.**

Marinete – professora de Matemática: **Eu acho que não... Acredito que não aprendem o suficiente, porque não têm interesse. Se quisessem poderiam aprender muito mais. A professora é boa, é dedicada. Eles é que não querem nada. Ela, eu vejo que faz um bom trabalho. Mas é difícil trabalhar com eles. A maioria não se interessa, não fazem tarefa, parecem que não sabem... eles não têm noção da importância do estudo da Língua Inglesa, ou outra língua estrangeira. É diferente das minhas e das suas filhas. Nós sabemos e passamos para elas que é importante, nós incentivamos. Talvez falte isso: incentivo dos pais.**

Leila – professora de História: **Um pouco sempre aprendem. Uma palavra aqui, outra ali, vão aprendendo. Mas poderia ser mais. Eu não sei o que acontece. Eu ouço muitos dizendo que gostam de Inglês e é uma matéria diferente. Eu acho que é interessante. Só que eles têm dificuldades. Se precisarem falar, duvido que falem. Eu tenho uma amiga professora de Inglês e ela sempre diz que de um ano para outro os alunos sempre dizem que não aprenderam nada no ano anterior. Eu falei pra ela que deve ser porque eles não querem que ela passe coisas diferentes pra ficar mais fácil. Ah! Acho que já estou viajando, né? Bem, mas respondendo a sua pergunta, eu acho que aprendem um pouco, dentro do possível, das limitações deles, de cada um. Os alunos desta escola, eu acho que aprendem um pouco. Já vi alguns trabalhos deles nos murais e pareceu interessante.**

A fala da professora Edna nos remete a uma crença acerca de alunos da periferia quando afirma: “Eles pensam nele apenas para passar de ano, mas não como algo que pode ser útil para a vida. E isso limita o desenvolvimento deles”. Tal afirmação é de

extrema importância para entender a questão do saber nas escolas. Charlot (1995), por exemplo, ao realizar pesquisa em torno das relações das crianças de classes populares com a escola francesa, apontou que essas crianças (75 a 80%) “estudam para passar”. No entanto, para Charlot, isso ocorre porque elas relacionam “passar de ano”, tido como êxito escolar, com uma vida melhor, um futuro melhor. Sendo assim, pode-se inferir que o estudo com o objetivo de “passar de ano”, não afasta a aprendizagem escolar da vida do sujeito. Ainda no sentido de que não fazem “conexão”, ou seja, o conteúdo estudado no cotidiano das salas de aula na escola não se transforma em saber por que os alunos não conseguem associar os conteúdos da escola com a vida, resta o questionamento: e estariam os professores associando o saber teórico-universitário ao saber que têm de lançar mão na prática em sala de aula?

As professoras de Português e de Inglês retomam a comparação entre o cenário da escola pública e o dos cursos livres, em que no primeiro, a crença é de fracasso e, no segundo, é de sucesso. Tal constatação está em sintonia com o retrato traçado por Cox e de Assis-Peterson (2002:2) em que o contexto das escolas de línguas favorece a aprendizagem e é eficiente porque oferecem condições favoráveis ao desenvolvimento da habilidade comunicativa e à atenção individualizada, pois possuem salas homogêneas e pequenas, carga horária de três horas semanais e infraestrutura adequada para o ensino de língua estrangeira (dispõem de recursos audiovisuais, materiais para consulta, fotocópias, laboratórios de informática etc.). Os “contras” de que nos falam os atores da escola pública são inversamente proporcionais aos “prós” da escola de idiomas.

Na fala de Leila: “Um pouco sempre apreendem. Uma palavra aqui, outra ali”, de Edna: “dentro das possibilidades, acredito que aprendem um pouquinho” e de Cida: “Não na mesma proporção que se aprende em um curso de Inglês, mas de forma um pouco mais lenta” subjaz a “pedagogia a pequenos passos” de que nos fala Charlot (1995:22) ao relatar as relações das crianças de classes populares com a escola e o saber na França. De acordo com a pesquisa realizada, agentes da escola acreditam que “para essas crianças, tudo é tão difícil que temos que fazer uma coisinha, depois outra ou dar um passinho e depois mais outro”. Essa concepção de pedagogia, conforme Charlot, demonstra ao mesmo tempo “uma enorme boa vontade e um profundo desprezo pelas crianças”, pois ao transformar “o saber em algo simples, sem nenhuma complexidade, não resta nenhum saber, só a tarefa que as crianças fazem para passar e ter uma profissão mais tarde”.

## **Do Segmento Gestão**

**“Os alunos não aprendem Inglês ou aprendem muito pouco”.**

A negatividade em relação à aprendizagem de Inglês mostra-se de forma ainda mais grave por parte das gestoras, considerando suas afirmações.

*Neuza - Coordenadora: Olha, falar que eles aprendem mesmo, eu acho que eu estaria mentindo. Mas um pouquinho sempre aprende, né? Mas acho que aprendem pouco.*

*Ana Cris: Eu não acredito. Diante da nossa realidade, eu não acredito que o aluno possa aprender. Não tem livros para estarem trabalhando, não tem dicionários. Onde eles vão buscar? Pra que nós... pra que eles realmente aprendessem nós teríamos que estar fazendo um projeto. (...).*

A gestão da escola, além de suas atribuições administrativas, é responsável também pela valoração atribuída às disciplinas. Sendo assim, afirmações como “aprendem pouco” ou “não acredito que o aluno possa aprender” pode colocar em questão tanto a própria permanência da disciplina na matriz curricular, como a função precípua da escola que é ensinar.

A professora de Português teoriza a pouca aprendizagem dos alunos em Inglês do mesmo modo que em sua disciplina, tanto pelo fato de “estudar para passar de ano” quanto “pela falta de conexão” entre o que aprendeu na sala de aula com a vida fora da escola. Isso leva à inferência de que a aprendizagem considerada satisfatória não estaria ocorrendo também na Língua Portuguesa e, o fato de essa crença não estar atrelada apenas ao ensino de Inglês, mas também a outra disciplina da área de Linguagem, torna-a ainda mais preocupante.

A professora de Matemática, por sua vez, acredita que os alunos “não aprendem o suficiente, porque não têm interesse”. Segundo ela, essa falta de interesse é provocada pelo desconhecimento da importância do Inglês, tanto por parte dos alunos como dos pais, pois “talvez falte isso: incentivo dos pais. Outra afirmação que emerge em seu discurso é que “eles (os alunos) não querem nada”, “é difícil trabalhar com eles”, “a maioria não se interessa”, “não fazem tarefa”, o que leva a inferência de que o desinteresse pode ser generalizado, não se limitando nem ao Inglês, nem a área de Linguagem, mas, possivelmente, atingindo também a matéria que ministra que se insere na área de Ciências da Natureza e Matemática, tornando o tópico ainda mais preocupante.

Dessa forma, é essencial refletir sobre as crenças dos envolvidos com a gestão escolar e analisá-las não apenas no que se refere ao Inglês, mas com relação à construção de saberes relativos às três áreas do conhecimento escolar, visto que através de suas iniciativas e decisões a gestão influencia toda a comunidade escolar quanto à importância de cada componente curricular, assim como do ensino escolar como um todo e essas iniciativas e decisões são regidas pelas crenças que possuem.

Na busca por ações que visem reverter para positivos os resultados concernentes ao ensino/aprendizagem de Inglês na escola pública, Charlot (1995:11-12) propõe que devemos reverter a ótica da negatividade pela ótica da positividade. A ótica da negatividade em nada ajuda a relação das crianças das classes populares com o saber e a escola. Não temos o direito de continuar a interpretar a realidade ou uma correlação estatística em termos de causalidade. Para ele, “o fato de haver um elo entre o êxito escolar e a condição social não nos permite absolutamente emitir uma opinião como a de que os pais são a causa do êxito ou do fracasso”. Tal visão é determinista, é como se a questão já estivesse resolvida. Para o autor, devemos nos revestir da ótica da positividade, pois o fracasso escolar não é simplesmente uma falta de êxito, é também uma experiência plena de significados que atravessa a vida do aluno. Será que a criança estudou? Qual sentido tem a escola para essa criança? Será que a escola lhe dá ou não vontade de estudar? Para Charlot (1995:13-14), a questão de sentido é a questão essencial. Em outras palavras, temos que ler a realidade social não pelo aspecto negativo, mas pelo que se passa nos processos que contribuem para construí-la. Assim, diz: “Falar em negativo, no *handicap* das crianças dos bairros populares, ou falar apenas dessa maneira, é reproduzir no campo da teoria e da palavra os efeitos de dominação dos quais elas já são vítimas no campo social”.

Gasparini (2005), ao discutir sentidos de ensinar e aprender Inglês na escola pública mediante análise discursiva, apresenta algumas produções de sentido presentes em depoimentos de alunos de Letras, que construídas ideologicamente no discurso, situam a aprendizagem e ensino de Inglês em determinados lugares. Similarmente aos resultados deste estudo (embora divergentes os referenciais teóricos), o autor apontou discursos cristalizados transformados em “regimes de verdade” pela ideologia, como “com aluno de zona rural não dá para usar a língua inglesa em sala de aula”, “o material precário prejudica a aprendizagem”, “apenas os que têm dinheiro e tempo para fazer escolas de idiomas adquirem conhecimento mais amplo de Inglês”; todos discursos associados com o fracasso da aprendizagem e do ensino de Inglês. No entanto, um aspecto apontado na pesquisa de Gasparini (2005:173), citado pelos alunos de Letras (futuros professores de Inglês), situa a presença do professor de Inglês como algo eficaz no mar de fracassos. O professor aparece configurado como “aquele que *faz até o impossível*, como aquele que poderia representar uma *força maior*, enfim, como aquele que ‘tudo pode’”, apesar das condições adversas, enquanto no paradigma da Gramática Tradicional, presente na cultura ocidental há dois milênios, a língua é vista como “um bloco acabado, estático e homogêneo” (LARA, 2002: 98) e ensinar e aprender como “transmissão de conhecimento”, em que o aluno é o receptor e o professor o doador.



Para Gasparini (2005:174), “cabe aos responsáveis pela formação de professores de Língua Inglesa desconstruir algumas ‘verdades’ que, em nível de discurso, são reproduzidas em nosso meio social”. O autor reconhece que há falhas no ensino de língua estrangeira, no entanto, para lidar com esse problema é preciso antes entender que ele se situa na forma como os fios de discurso enredam o fracasso do Inglês na escola pública à ideologia da causa-efeito, contribuindo para a perpetuação das relações de poder existentes na sociedade brasileira.

### **Considerações Finais**

As pesquisas de Grigoletto (2000), Coracini (2000), Gasparini (2005), Charlot (1995) e Silva *et al* (1997) sobre representações de línguas no contexto escolar e trabalhos como o de Ortiz (2003) e Pennycook (1994, 1995) sobre o lugar da Língua Inglesa no mundo, convocam-nos contra concepções simplistas e redutoras na tarefa de ensinar e aprender uma língua estrangeira. Crenças (ou discursos) são contraditórias, dinâmicas e heterogêneas como é o próprio sujeito. Buscas de soluções ou tentativas para quebrar sentidos cristalizados não podem ser localizadas apenas no esforço individualizado subordinado a alunos, pais ou professores, mas estão sujeitas a determinações sócio-históricas e culturais. Desse modo, qualquer mudança de sentidos exige paciência, insistência e o reconhecimento de que não pode haver total controle consciente sobre as concepções de língua, aprendizagem e ensino.

Isso posto, parafraseando Tardif (2000:5), a questão é: que saberes profissionais os professores precisam utilizar efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar bem seu papel e atingir os objetivos de ensinar?

Outras questões também emergem para reflexão: Estariam esses professores fazendo conexão entre o saber teórico-universitário à prática em sala de aula? Por que os alunos não conseguem associar os conteúdos da escola com a vida? Como a formação docente inicial e continuada pode interferir positivamente no processo de produção de sentidos de ensinar e aprender?

Referindo-se a formação docente Nóvoa (1997:19) argumenta, pautando-se em Tamagnini (1930) pela “necessidade de um equilíbrio entre as três dimensões essenciais à formação de professores: preparação acadêmica, preparação profissional e prática profissional”.

Há que se concordar que certas práticas sociais e culturais ao invés de conduzirem ao empoderamento de grupos socioeconomicamente desfavorecidos, contribuem para a sua marginalização. A ótica da negatividade proeminente em escolas públicas é uma delas.

Diante desses argumentos, pode-se refletir: que saberes docente e que aspectos da formação docente podem ser mobilizados em favor da mudança de paradigmas acerca do ensino e para viabilizar e aprendizagem de Inglês na escola pública?

### Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. de (Org.). **O professor de Língua Estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

BARCELOS, A. M. F. **A Cultura de Aprender Línguas (Inglês) de Alunos no Curso de Letras**. In: ALMEIDA FILHO, J. C. de (Org.) **O professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999, 157-178.

\_\_\_\_\_. **Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte**. In **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, V.1, Nº 1. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras da UFMG, 2001, 71-92.

CHARLOT, B. **Relações das crianças de classe populares com a escola e o saber**. *Cadernos de Graduação*, Série Reflexões, UFRJ, Sub-Reitoria de Graduação, 1995, 1-38.

CORACINI, M. J. R. F. **Subjetividade e Identidade do Professor de Português (LM)**. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, 36, 2000, 147-158.

COX, M.I.P e de ASSIS-PETERSON, A.A. **O Professor de Inglês: Entre a Alienação e a Emancipação**. *Linguagem e Ensino*. Pelotas, RS. Vol.4, nº 1, 11-36, 2001.

COX, M.I.P e de ASSIS-PETERSON, A.A. **Ser/Estar Professor de Inglês no Cenário da Escola Pública: em Busca de um Contexto Eficaz de Ensino/Aprendizagem**. *Polifonia*. Cuiabá: EdUFMT, nº 05, 2002, 1-26.

GASPARINI, E. S. **Sentidos de Ensinar e Aprender Inglês na Escola de Ensino Médio e Fundamental – Uma análise Discursiva**. *Polifonia*, Cuiabá: EdUFMT, nº 10, 2005, 159-175.

GRIGOLLETO, M. **Língua e Identidade: Representações da Língua Estrangeira no Curso de Futuros Professores de Língua Inglesa**. In: GRIGOLLETO, M. & CARMAGNANI, A. M. M. G. (Orgs.), **Inglês como Língua Estrangeira: Identidade - Práticas e Textualidade**. Humanitas: FFLCH/USP, 2000, 135-152.

LARA, G, M. P. **O Discurso do Professor Universitário sobre a Língua Portuguesa: entre o mesmo e o diferente**. In: SILVA, E. G. & VIEIRA, J.A. (Orgs.). **Análise do Discurso – Percursos Teóricos e Metodológicos**. Brasília, DF: UnB:Editora Plano, 2002.

MADEIRA, F. **Crenças de Professores de Português sobre o Papel da Gramática no Ensino de Língua Portuguesa**. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, Vol.8, No. 2, 2005, 17-38.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras: 2002.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente**. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua Formação**. Dom Quixote: Lisboa, 1997, 15-34.

ORTIZ, R. (1994). **Mundialização da Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

PAJARES, M. F. **Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct**. *Review of Educational Research*, 62, 1992, 307-332

PENNYCOOK, A. **English in the World/The World in English**. In: TOLLEFSON, J.W. (Ed.). **Power and Inequality Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, 34-58.

PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English as an International Language**. London and New York: Longman, 1994.

SILVA, A. G. da et al. **O Professor Escreve sua História**. São Paulo: Abrelivros/FDE/UNICEF, 1997.

TARDIF. M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, 30-55

\_\_\_\_\_. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 13. 2000.