

## COGNIÇÕES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: FOCO NA FORMAÇÃO E NO PAPEL DO PROFESSOR

Carina Diniz NASCIMENTO

(Universidade Federal de Uberlândia)

[carinadnascimento@gmail.com](mailto:carinadnascimento@gmail.com)

*RESUMO: Visando contribuir com a área de formação de professores e com a avaliação da prática do professor e da qualidade do ensino oferecido pela instituição, este artigo apresenta e discute a análise dos dados de um dos grupos de professores participantes de minha pesquisa de mestrado na área de ensino-aprendizagem de línguas, que visa levantar e analisar as cognições de professores de institutos de idiomas sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. A partir da análise e da interpretação desses dados, esse grupo compartilha uma perspectiva sociointeracionista de ensino-aprendizagem e formação contínua do professor.*

*PALAVRAS-CHAVE: cognições de professores; ação e contexto; ensino-aprendizagem de língua inglesa; metodologia Q.*

*ABSTRACT: Aiming to contribute to teachers' training and to the assessment of teacher's practice and the quality of teaching offered by the institution, this paper presents and discusses the analysis of data from a group of teachers participating in my Master's degree research in the field of languages teaching-learning, which aims to survey and analyze the cognitions of teachers from language institutes on the English teaching-learning process. From the analysis and interpretation of these data, this group shares a sociointeractionist perspective of teaching-learning and continuing teachers' training.*

*KEY WORDS: teachers' cognitions; action and context; English teaching-learning; methodology Q.*

## Introdução

Os estudos específicos a respeito de crenças sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE) têm crescido bastante nos últimos anos no Brasil (CONCEIÇÃO, 2004; FINARDI, 2004; GARBUIO, 2005; LIMA, 2005; SILVA, 2005, dentre outros). Segundo Barcelos (2006b), nunca se publicou tanto nessa área como na última década, o que podemos comprovar em trabalhos como Barcelos (2006a) e Silva (2007), que trazem um panorama histórico da pesquisa de crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas no Brasil.

Podemos encontrar, nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, diversos estudos que abordam as mais variadas crenças de alunos e professores de línguas, notadamente de língua inglesa (LI). Dentre os publicados mais recentemente, podemos citar Martins (2001), Vechetini (2005), Félix (2005), Barcelos (2010; 2011) e todos os trabalhos contidos na obra organizada por Barcelos e Vieira Abrahão (2006). Esses estudos, entre outros, abordam aspectos diversos desses processos, mas acredito que ainda existam algumas lacunas a ser preenchidas, uma delas que me proponho abordar é a investigação das cognições de professores<sup>1</sup> de um contexto ainda pouco pesquisado, o instituto de idiomas.

De acordo com Silva, Rocha e Sandei (2005), na área de formação de professores tem crescido, nos últimos anos, o número de estudos que enfocam o trabalho do professor (em serviço e/ou em formação) do ponto de vista de suas próprias crenças (DAMIÃO, 1994; GIMENEZ, 1994; BARCELOS, 1995; 2000; FÉLIX, 1998; CARVALHO, 2000; SILVA, 2000; L. O. SILVA, 2001; S. R. E. SILVA, 2001; ARAÚJO, 2004; GARBUIO, 2005; SILVA, 2005, dentre outros). Visando a contribuir também com a área de formação de professores, para a avaliação da prática do professor e da qualidade do ensino oferecido pela instituição e com dados para futuras pesquisas na área da Linguística Aplicada (LA), este artigo apresenta e discute os dados de um dos grupos de professores participantes de minha pesquisa de Mestrado na área de ensino-aprendizagem de línguas, que visa a levantar as cognições de professores de institutos de idiomas sobre o processo de ensino-aprendizagem de LI e responder as seguintes questões de pesquisa:

---

<sup>1</sup> Utilizo o termo "cognições de professores" de maneira inclusiva, que abarca crenças, conhecimento, teorias, pressupostos e atitudes. Entendo crenças como um tipo de cognição que compartilha características, como social e colaborativo. Tópico abordado na subseção 1.2.

- Quais são as cognições dos professores dos institutos de idiomas sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa?
- Em que medida pode-se relacionar cognições com abordagens de ensino-aprendizagem utilizadas?
- Como se configura a relação entre cognições, experiências prévias, ações e contexto, no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa?

Organizo este texto em quatro seções. Na primeira, apresento as bases teóricas que norteiam minha pesquisa, que compreendem as seguintes questões: um breve histórico do conceito de cognições de professores, a linguagem como prática discursiva, a formação do professor como uma prática crítico-reflexiva. Na segunda, discorro brevemente sobre o contexto, participantes da pesquisa. Na terceira, discorro sobre a metodologia utilizada nesta pesquisa – a metodologia Q. Na quarta, apresento e discuto a análise dos dados de um dos grupos de professores participantes de meu estudo. E, por fim, apresento as considerações finais.

## 1. Bases teóricas

### 1.1. O conceito de cognições de professores

Nesta subseção, apresento e justifico a escolha do termo “cognição de professores”, mas, antes, retrato os diferentes termos utilizados por estudiosos em relação às crenças e construtos.

Segundo Barcelos (2004: 126), o “interesse por crenças surgiu de uma mudança dentro da Linguística Aplicada – mudança de uma visão de línguas com o enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo”, ademais, começou nos anos 1970, embora não com esse nome, mas com o termo “miniteorias de aprendizagem de línguas dos alunos”, de Hosenfeld (1978). Surgiu em 1985, pela primeira vez em LA, o termo “crenças sobre aprendizagem de línguas”, com Horwitz e o seu instrumento BALLI (*Beliefs About Language Learnig Inventory*) para levantar as crenças de alunos e professores.

Porém, foi somente na década de 1990, no Brasil, que o conceito de crenças ganhou forças (LEFFA, 1991; ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1995). A definição de crenças não é específica da LA. Ela vem de outras disciplinas, como Antropologia, Sociologia, Psicologia, entre outras. Tanto nessas disciplinas como em LA não existe definição única para esse conceito, mas há vários termos e definições, o que indica a complexidade e a importância do conceito.

Como retratado por Barcelos (2004: 130), a partir de uma tabela de diferentes termos e definições para crenças, o pesquisar sobre crenças tem despertado o interesse não só de pesquisadores do contexto brasileiro, mas, também, do exterior (WENDEN, 1986; HOLEC, 1987; GARDNER, 1988; RILEY, 1989; 1994; 1997). Assim, especificamente em LA, encontramos termos como "cultura de aprender" (ALMEIDA FILHO, 1993; CORTAZZI; JIN, 1996), "representações dos aprendizes" (HOLEC, 1987), "crenças culturais" (GARDNER, 1988), "conhecimento metacognitivo" (WENDEN, 1986), empregados para se referir às crenças sobre a aprendizagem de línguas. Já, para se referir às crenças sobre o ensino de línguas, Silva (2007) encontra os termos: "teorias populares" (LAKOFF, 1985), "conhecimento prático" (ELBAZ, 1981; 1983), "teoria prática" (HANDAL; LAUVAS apud COLE, 1990), "teoria implícita" (BREEN, 1985; CLARK, 1988) e "imagens" (SCHÖN, 1983; CALDERHEAD; ROBSON, 1991).

Em meio a tantos termos e definições para crenças, abordados nas revisões de literatura feitas por Barcelos (2004; 2006a; 2006b) e Silva (2007), adoto o termo empregado por Borg (2003: 86), "cognição de professores" como "crenças, conhecimento, teorias, pressupostos e atitudes que os professores trazem com eles para a sala de aula" (tradução nossa).<sup>2</sup> Ele utiliza esse termo como "inclusivo para abarcar a complexidade da mente dos professores" (tradução nossa),<sup>3</sup> referindo-se ao que os professores "pensam, sabem ou acreditam em relação a vários aspectos do seu trabalho, e que, adicionalmente, mas não necessariamente, implica também o estudo das práticas de sala de aula e as relações entre cognições e práticas" (tradução nossa).<sup>4</sup>

Entendendo crenças como um tipo de cognição, apresento o conceito de Barcelos (2006a: 18):

[Crenças são] como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

---

<sup>2</sup> No original, em inglês: "the beliefs, knowledge, theories, assumptions and attitudes those teachers hold about all aspects of their work".

<sup>3</sup> No original, em inglês: "an inclusive term to embrace the complexity of teachers' mental lives".

<sup>4</sup> No original, em inglês: "think, know, or believe in relation to various aspects of their work [...], and which, additionally but not necessarily, also entail the study of actual classroom practices and of the relationships between cognitions and these practices".

A seguir, apresento como concebo a linguagem e menciono sua relação com as crenças e o processo de ensino-aprendizagem.

### *1.2. A linguagem como prática discursiva*

A pesquisa é embasada na teoria sociointeracionista de Vygotsky (1984; 1987), que entende a linguagem como prática discursiva; um sistema simbólico que se constitui nas práticas sociais histórico-culturais situadas e que, por sua vez, constitui essas práticas.

A linguagem é o principal instrumento de intermediação e construção do conhecimento entre os seres humanos. Além disso, é por ela e nela que o sujeito é constituído e constituinte nas e pelas relações sociais, pois, ele é "uma unidade múltipla, que se realiza na relação eu-outro, sendo constituído e constituinte do processo sócio-histórico e a subjetividade é a interface desse processo" (MOLON, 2003: 116).

Segundo Rego (2007: 98):

[...] o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem portador das verdades oriundas de um plano ideal, pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo.

Sob essa perspectiva, Barcelos (2006a: 18), define as crenças como "formas de pensamento" e "maneiras de ver e perceber o mundo" expressas pela linguagem, surgem no processo de interação social e são constituídas pelos discursos aos quais foram expostos no ambiente social, ou seja, recebem a influência do contexto de sala de aula, que pode ter impacto na formação de crenças, opiniões, ideias, atitudes e perspectivas dos indivíduos. Além das crenças, o processo de ensino-aprendizagem se baseia na visão sociointeracionista de Vygotsky, em que a sala de aula é um espaço heterogêneo e dinâmico, onde todos estão reunidos com diferentes realidades e, no conjunto de tantas vozes, tem por acaso significados para determinadas coisas que na individualidade de cada um podem ter diversos sentidos.

Partindo da questão de que a linguagem é uma prática discursiva e que por ela as crenças são expressas, de maneira implícita ou explícita, e que essas podem influenciar comportamentos individuais e a maneira como as ações são definidas e realizadas (PAJARES, 1992), discorro a seguir sobre a formação do professor como uma prática crítico-reflexiva.

### 1.3. A formação do professor de LE: uma prática crítico-reflexiva

Segundo Barcelos (2006b), a tendência dos estudos é procurar uma compreensão maior da função das crenças na aprendizagem e no ensino: análise do papel que as crenças exercem no ensino reflexivo, na tomada de decisão dos professores, na sua identidade ou em como elas interferem na relação professor-aluno. Cada vez mais estudos demonstram uma preocupação maior com o contexto e qual a sua relação com as crenças e ações, uma questão crucial, de acordo com Woods (1996), para pesquisa das crenças dos aprendizes e para a pesquisa das crenças e da prática dos professores (BARCELOS, 2006b).

Compartilho da opinião de Barcelos de que essa relação entre crença e ação está muito ligada a fatores contextuais. É por meio da interação com o mundo que as crenças e o conhecimento são construídos pelo indivíduo e pela sociedade. Diz Woods (1996: 205), a esse respeito, que "o conhecimento do indivíduo é visto como sendo estruturado e reestruturado com a decorrência do tempo por meio de interações sociais, assim como suas crenças".

O contexto no qual o professor está inserido influencia, de modo muito marcante, suas ações, pois, segundo Barcelos (2006b), o professor lida constantemente com interesses contraditórios, onde, de um lado ele tem suas crenças, ou seja, ele sabe a maneira como deve agir para que o seu ensino seja da melhor qualidade; de outro ele tem a teoria e as pesquisas que dizem como ele deveria proceder, e, de outro, ele tem sua realidade, que não lhe permite fazer nem o que ele *acredita* ser o certo e nem o que as pesquisas e métodos *dizem* que é o certo. O professor tende, assim, a agir dentro do que lhe é possível, não porque ele acredita ser a maneira mais eficaz, mas por ser, muitas vezes, a única possível de ser praticada.

Diante dessa situação, é necessário pensar em uma prática crítico-reflexiva no contexto de LE, ou seja, uma formação contínua que, segundo Silva, Rocha e Sandei (2005), expandiu-se significativamente. A prática crítico-reflexiva do professor em serviço ocorre com programas de formação continuada, onde é necessária a criação de espaço para professores e educadores-pesquisadores refletirem sobre a heterogeneidade de sentidos que compõem as crenças, os valores, as intenções em agir e a própria ação.

Posso dizer que a concepção de formação contínua deste estudo está embasada na teoria sociointeracionista de Vygotsky, em que a linguagem é considerada, segundo Celani (2010: 24), "como meio pelo qual e no qual se constrói a intercompreensão entre os participantes de uma interação voltada ao entendimento e ao desenvolvimento auto-reflexivo dos envolvidos na ação comunicativa".

Dewey (1933) e Schön (1983) são considerados a base dos estudos da prática crítico-reflexiva. Dewey (1933) afirma que a ação reflexiva significa considerar a prática de maneira ativa, persistente e cuidadosa, sempre observando o contexto dessa ação. Além disso, afirma que as ações reflexivas devem partir dos próprios professores, pois somente assim saberão quem são, quando e como agir na sala de aula. O pensamento reflexivo deve fazer "um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apoiam e das conclusões a que chega" (DEWEY, 1933: 18). O autor ressalta a necessidade de se pesquisar as crenças, por elas influírem diretamente sobre o pensamento e sobre as ações das pessoas.

Por sua vez, Schön sugere um modelo de reflexão baseado em três construtos: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, sendo que as duas primeiras são separadas apenas pelo momento em que acontecem. A primeira ocorre durante a prática e a segunda depois do acontecimento da prática, ou seja, quando a ação é revista e analisada fora do contexto. É nessa reflexão sobre a ação que tomamos consciência do conhecimento tácito e reformulamos o pensamento na ação tentando analisá-la, percebendo que é um ato natural. A terceira, a reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que ajuda o profissional a desenvolver-se e construir sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente a ação, refletir sobre o momento da reflexão na ação, ou seja, o que aconteceu, o que se observou, qual o significado atribuído e que outros significados podemos atribuir ao que aconteceu (SCHÖN, 1997).

Em suma, com base nos autores abordados, considero que o professor crítico-reflexivo é aquele que busca estar constantemente observando e avaliando as suas aulas e que sempre procura coletar dados de suas aulas para refletir criticamente sobre a sua prática com base na teoria, com a intenção de formar cidadãos. Essa reflexão crítica não ocorre apenas solitariamente, o professor pode e deve compartilhar suas ideias, experiências e até mesmo seus problemas com outros colegas. Além disso, acredito que a prática crítico-reflexiva do professor de LE em serviço é necessária, pois a elicitação e a posterior conscientização das crenças, bem como a reflexão crítica sobre elas, pode ajudar o professor de línguas a compreender, com mais nitidez, o complexo processo de aprender-ensinar uma LE. Segundo Williams e Burden (1997), o processo educacional é altamente complexo e envolve, entre muitas outras variantes, uma intrincada correlação entre os processos de ensino-aprendizagem, as ações e intenções do professor, as peculiaridades, características e cultura do aprendiz e os aspectos do

ambiente em que se insere o processo. Dessa forma, considero a (co)construção de processo reflexivo e crítico de ensinar e aprender LE.

Na seção seguinte, apresento o contexto, os participantes e a metodologia adotada neste estudo.

## 2. Contexto, participantes da pesquisa

Este estudo foi realizado em 13 escolas de idiomas na cidade de Uberlândia-MG. Desses 13 institutos, 12 são cursos particulares e 1 um centro de línguas ligado a uma instituição federal de ensino superior que atende aos servidores, ex-servidores, alunos e professores, e, também, a comunidade em geral.

A estrutura física desses cursos conta com salas de aula equipadas com recursos audiovisuais e multimídia. As aulas ocorrem duas vezes por semana, cada uma com duração de 90 minutos, ou uma vez por semana por 3 horas.

Os professores, dentre estes aquele que acumula função de coordenador, têm diferentes níveis de formação (sem graduação e doutor em Letras), graduações (Letras, Engenharia Elétrica, Direito e Psicologia) e tempo de experiência no contexto, que varia de 2 meses a 27 anos. Ademais, a escolha dos pesquisados não levou em consideração a faixa etária e o sexo, pois a intenção foi identificar as cognições dos professores, em geral, e a relação destas com as suas ações em sala de aula.

Na coleta do universo de ideias por meio de questionário,<sup>5</sup> participaram 29 professores; na distribuição Q,<sup>6</sup> 20 professores e na observação de aulas e entrevistas,<sup>7</sup> 3 professores, sendo estes participantes da etapa de distribuição Q.

---

<sup>5</sup> Questionário aberto com sete questões para construir o universo de ideias: 1) Comente sobre os recursos didáticos no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa. 2) Comente sobre o ensino da gramática e vocabulário da Língua Inglesa. 3) Fale sobre o ensino e aprendizagem das 4 habilidades (ler, ouvir, escrever e falar). 4) Para que um professor de Língua Inglesa tenha êxito em suas aulas, quais seriam os requisitos essenciais para a execução delas? 5) Avalie e comente sua formação como professor(a). 6) Em sua opinião, quais devem ser os principais objetivos de ensino da língua que você ensina? 7) Quais as principais dificuldades que você encontra no ensino da Língua Inglesa?

<sup>6</sup> Uma das etapas da Metodologia Q, mais bem explicada na subseção 3.1.

<sup>7</sup> Questões feitas ao professor Gustavo do grupo 1, fator escolhido para ser apresentado neste artigo. 1) Como acontece, ou poderia acontecer, essa reflexão em sua prática? 2) Como pode acontecer essa reflexão sobre a prática e a formação do professor de Inglês? 3) Fale mais sobre a ideia de que o professor não tem apenas o papel de transmitir conhecimentos, mas refletir sobre o que sabe e onde melhorar



Discurso em seguida sobre a metodologia e os procedimentos adotados para o desenvolvimento do trabalho.

### 3. Metodologia de pesquisa: metodologia Q

A metodologia Q<sup>8</sup> é quantiquantitativa. De acordo com Cunha (2005), engloba um conjunto distinto de princípios operacionais e psicométricos que, quando combinados com aplicações estatísticas especializadas de técnicas de análise fatorial e de correlação, oferece ao pesquisador um meio sistemático para investigar a subjetividade humana. É dessa forma que a Fenomenologia se relaciona com a metodologia Q, pois aquela, como afirmam Bullington e Karlson (1984: 51), é "a investigação sistemática da subjetividade", colocando a tônica no que é vivido pelo indivíduo na sua experiência subjetiva. Para tal, a metodologia Q se utiliza de princípios quantitativos e qualitativos de investigação científica. Segundo Stephenson (1982), a subjetividade é autorreferente. A medida de ponto de vista subjetivo só pode ser dada pela própria pessoa. Não pode ser alcançada por meio de perspectiva externa "objetiva". Busca-se a perspectiva, os significados dos "atores" no evento específico, os significados locais e pessoais dos eventos, sem usar definições operacionais prévias de parâmetros e variáveis.

Considera-se que a Metodologia Q se aproxima de algumas tradições baseadas na modelagem de textos, como a hermenêutica, o desconstrutivismo e a análise do discurso, mas introduz procedimentos e medidas diferentes no processo de análise e interpretação (GARGAN; BROWN, 1993), sendo que o processo de análise é estatístico, feito pelo programa *PQ Method 2.10*,<sup>9</sup> e a interpretação, um procedimento qualitativo fundamentalmente baseado nas tabelas, resultado da análise feita pelo programa.

Embora a metodologia Q seja ainda pouco usada em pesquisas na área de LA, ela é, em diversos países, uma ferramenta metodológica muito usada por pesquisadores das ciências sociais. Mostra-se particularmente útil em estudos em que a subjetividade desempenha um papel importante. Aqui no Brasil, em LA, o primeiro trabalho, em

---

enquanto professor e ser humano. 4) Algo mais a acrescentar ou outro comentário/reflexão?

<sup>8</sup> Criada nos anos 1930 pelo físico e psicólogo britânico William Stephenson (1902-1989). A nomenclatura "Q" é derivada da palavra *quantum*, devido ao paralelo com a mecânica *quantum*, em Física: estado de mente//estado da matéria (CUNHA, 2006).

<sup>9</sup> Pacote estatístico de domínio público, disponível para versão PC em: <http://www.rz.unibw.muenchen.de/p41bsmk/qmethod>. Criado pelo Prof. Dr. Michael Stricklin.

nível de doutoramento, com essa metodologia foi o de Cunha (2005), uma tese sobre o ambiente de aprendizagem em aulas de LE. Além desse, temos Coêlho (2010), sobre oficinas de teatro no processo de ensino-aprendizagem e na formação dos professores de LI, Thereza Júnior (2011), sobre ansiedade na aprendizagem de LI, e Oliveira (2011), sobre cognições de professores e alunos de uma escola pública sobre o uso de sequências didáticas.

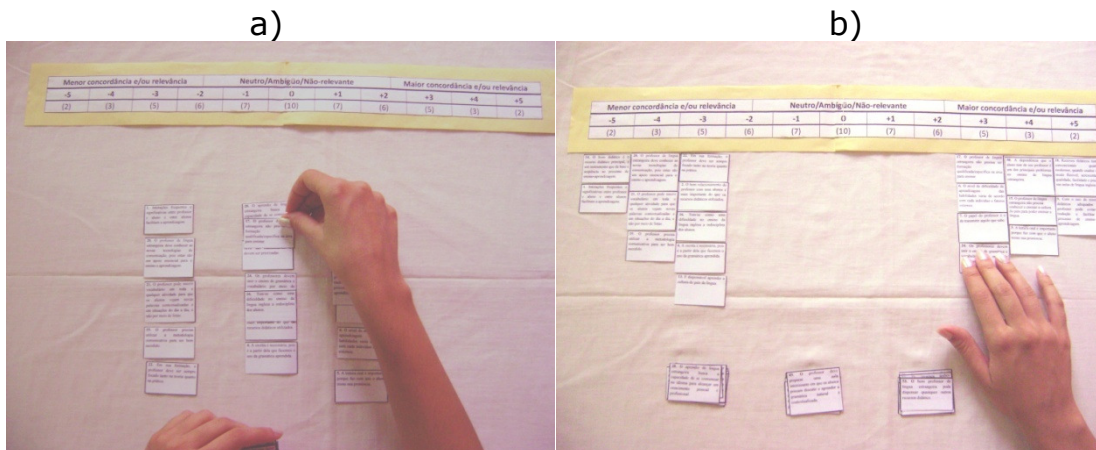
As etapas que compõe a metodologia e os procedimentos de coleta de dados serão explicados a seguir.

### 3.1. Etapas da metodologia e procedimentos de coleta de dados

A metodologia Q, de acordo com Cunha (2005), é associada às análises quantitativas, devido ao uso das técnicas de análise fatorial. Todavia, procedimentos estatísticos à parte, o que interessava a Stephenson era oferecer um modo de revelar a subjetividade envolvida em dada situação. E é com essa metodologia que ele propõe-se a examinar os pontos de vista das pessoas, passados por procedimentos quantitativos, combinando o quantitativo e qualitativo.

Essa metodologia consiste no uso da distribuição Q, que, segundo Cunha (2006), McKeown e Thomas (1988), pode ser caracterizada como um processo por meio do qual um indivíduo apresenta seu ponto de vista subjetivo sobre dada questão, ordenando itens em colunas, em pontos ao longo de um contínuo, definidos por determinada condição de instrução.

A Figura 1 (a-d) ilustra o processo de distribuição dessa pesquisa.



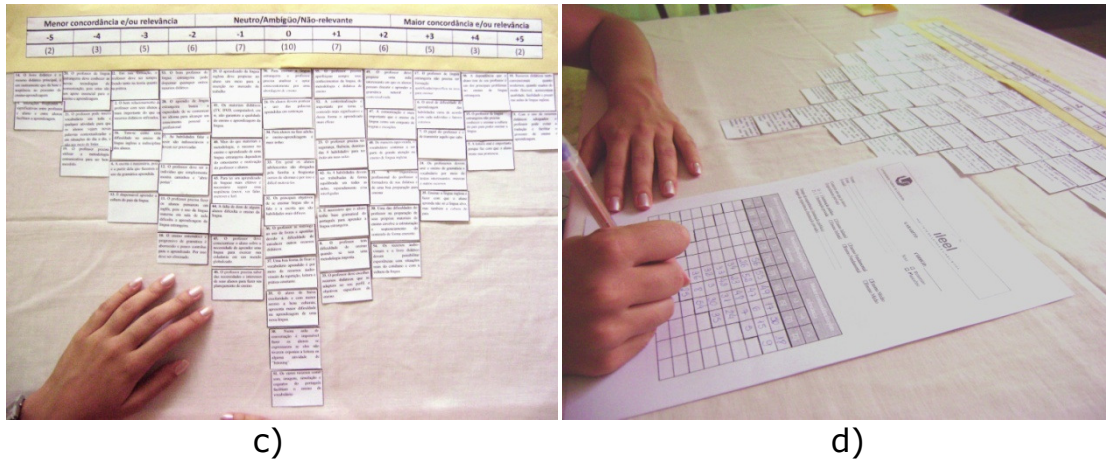


Figura 1. Processo de distribuição Q: a) distribuição dos cartões em três colunas; b) distribuição dos cartões no contínuo; c) distribuição finalizada; d) preenchimento do gabarito.

Fonte: Acervo da autora, 2011.

Para a realização de uma pesquisa com a Metodologia Q, algumas etapas devem ser seguidas, de acordo com Stephenson (1982) e Cunha (2005; 2006), dentre outros. A Tabela 1 apresenta os procedimentos dessa metodologia.

Tabela 1 – Etapas da pesquisa e os procedimentos utilizados no estudo

Procedimentos de coleta de dados (metodologia Q)				
Levantamento do universo de ideias <sup>10</sup>	Redução do universo de ideias: a amostra Q <sup>11</sup>	Distribuição Q <sup>12</sup>	Análise (fatorial) estatística dos dados	Interpretação e análise dos dados estatísticos
Um conjunto amplo de	Redução do universo de	Consiste na ordenação	Realizada com o programa	A interpretação

<sup>10</sup> Esses primeiros dados são chamados de *concourse of ideas*, traduzido como universo de ideias (CUNHA, 2005).

<sup>11</sup> Essa redução do universo de ideias é chamada de *Q-sample*, traduzido como amostra Q.

<sup>12</sup> Esse processo de distribuição de cartões em um contínuo é chamado de *Q-sorting*, traduzido como distribuição Q.

frases, opiniões e pontos de vista, tanto positivos quanto negativos sobre o assunto.	ideias para um número suficiente e diverso de opiniões, colocadas em cartões e enumeradas de modo aleatório.	dos cartões em um contínuo com posição positiva (no extremo direito), negativa (no extremo esquerdo) e neutra (ao meio).	<i>PQMethod 2.10</i> . <sup>13</sup> Organiza os dados para facilitar sua posterior interpretação.	dos fatores é feita com base nos escores fatoriais maiores (ex.: -5, -4, -3, +3, +4 e +5) gerados na etapa de análise estatística, expressos em tabelas.
Para a busca e o levantamento do universo de ideias utilizei o questionário aberto (7 questões). Foram levantados 459 itens das respostas dos questionários. Participaram dessa etapa 29 professores.	Da redução do universo de ideias restaram 56 itens. Esses 56 itens foram divididos em 4 categorias (Metodologia e objetivos de ensino; cultura; aprendizado de vocabulário; ensino de gramática; aprendizado das 4 habilidades; aluno; professor, formação e atitudes.	Os participantes recebem instruções sobre a distribuição, um envelope com 56 cartões, um contínuo e um gabarito para marcar sua distribuição. Participaram dessa etapa 20 professores, sendo que 6 também estiveram na primeira etapa.	Surgem, da análise estatística do programa <i>PQMethod 2.10</i> , 3 fatores ou grupos de professores que compartilham opiniões, ponto de vistas, crenças semelhantes.	Para a interpretação e análise dos dados utilizo a análise fatorial, <sup>14</sup> a observação de aulas e as entrevistas. Análise qualitativa. Participaram dessa etapa 3 professores da distribuição Q.

Fonte: Elaborada pela autora.

<sup>13</sup> Os itens da amostra Q são digitados de acordo com as distribuições (*Q-sorts*) dos participantes.

<sup>14</sup> A interpretação dos fatores é feita com base nos escores fatoriais gerados na etapa de análise estatística.

Além da análise fatorial (distribuição Q), comentada na metodologia, faço uso de diários de pesquisa, que são os registros subjetivos e interpretativos das ações dos professores em sala de aula (VIEIRA ABRAHÃO, 2006). Foram observadas três aulas, de 1:30 de duração, do professor mais representativo, ou prototípico,<sup>15</sup> do grupo – Gustavo.<sup>16</sup> Além disso, para obter mais informações e esclarecimentos sobre os aspectos mais relevantes para o fator, foi realizada uma entrevista semiestruturada com esse professor.

Na seção seguinte, apresento a análise e a discussão dos dados cruzados das seguintes fontes: análise fatorial (distribuição Q), diários de pesquisa das três aulas e a entrevista.

#### 4. Análise e discussão dos dados

Nesta seção, irei, a princípio, construir o texto (discurso) dos participantes a partir das assertivas consideradas mais significativas, com base na Tabela 2,<sup>17</sup> na subseção 4.2. A partir dessa tessitura, posso observar quais são os aspectos mais relevantes para o grupo. Em seguida, analisarei e interpretarei os temas relevantes para eles. O texto que emerge de cada fator,<sup>18</sup> a partir do recorte que faço, é composto por assertivas de cargas +5, +4, +3, -3, -4, e -5, que representam os pontos de vistas mais e menos relevantes para cada grupo de participantes. Fazer uso das de maior e menor relevância, na análise, significa, em meu estudo, saber o que é prioridade para os professores dos institutos de idiomas no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. As outras assertivas, +2, +1, 0, -1 e -2, não são consideradas neste momento por estarem em posições perto da coluna neutra/ambígua/não relevante, porém, podem ser usadas para esclarecimentos de algumas questões que emergiram na análise.

---

<sup>15</sup> Participante que compartilha opiniões semelhantes, distribuição Q semelhante com o do grupo e o mais importante, de maior carga fatorial. É importante ressaltar que, nesse grupo, o participante que obteve, pelo programa, a maior carga não foi observado e nem entrevistado, pois não fazia mais parte do contexto pesquisado.

<sup>16</sup> Nome fictício dado ao participante para que sua identidade fosse preservada.

<sup>17</sup> Essa tabela é gerada pelo programa *PQMethod 2.10*, que organiza os dados, mostrando grupos de professores com distribuições semelhantes.

<sup>18</sup> Os termos fator e grupo são utilizados como sinônimos e de maneira intercambiável. Fator é o nome dado, pelo programa *PQMethod 2.10*, aos grupos de professores com distribuições semelhantes, ou seja, que compartilham opiniões similares sobre o tema pesquisado.

A partir do texto que é construído, isto é, da tessitura do discurso<sup>19</sup> do fator, posso observar quais são os aspectos mais relevantes para cada grupo que emerge da análise fatorial. Para chegar a esses aspectos, levo em conta as cargas das assertivas e também os temas mais recorrentes nessas assertivas. Destaco as cargas das assertivas do grupo 1, aqui abordado, com o intuito de mostrar a importância delas, colocando em comparação com os outros grupos que surgiram na minha pesquisa.

Para a interpretação, utilizo a análise (fatorial) estatística dos dados, que se referem às assertivas de concordância e de discordância mais significativas; as observações de aulas, ou seja, o diário da pesquisadora e a entrevista.

#### *4.1. Tecendo<sup>20</sup> o discurso do fator 1*

Na visão dos participantes do primeiro fator [17]<sup>21</sup> é extremamente relevante que o professor de uma língua estrangeira tenha formação/qualificação específica na área para ensinar (-4), além do mais, [55] afirmam que ele precisa aperfeiçoar sempre seus conhecimentos da língua de metodologia e de didática de ensino (5) e [22] ser sempre focado tanto na teoria quanto na prática (4). [7] O papel do professor não é considerado meramente o de transmitir aquilo que sabe (-4). Na perspectiva desses participantes, é fundamental que [46] o professor saiba das necessidades e interesses de seus alunos para fazer o planejamento de ensino (5).

Esse grupo afirma que [43] não é necessário seguir a sequência (ouvir, ver, falar, escrever e ler) para ter um aprendizado de línguas mais efetivo (-4), porém, percebem que [42] as quatro habilidades devem ser trabalhadas de forma equilibrada em todas as aulas, separadamente e/ou interligadas (50). Enfatizam, também, que (38) numa aula de conversação é perfeitamente possível fazer os alunos se expressarem, mesmo não tendo sido feita a leitura de um texto ou alguma atividade de "listening" como insumo (-5).

Para os participantes [53], mesmo o bom professor de língua estrangeira não pode dispensar outros recursos didáticos (-4), logo [25]

---

<sup>19</sup> O termo discurso é utilizado no sentido do dicionário: "enunciado escrito ou oral" (HOUAISS, 2009).

<sup>20</sup> Utilizo o termo "tecendo" com "c", no sentido do dicionário: adquirir certa estrutura, conformação; estruturar-se, organizar-se (HOUAISS, 2009).

<sup>21</sup> Os números entre colchetes referem-se à numeração dada aleatoriamente às assertivas na etapa da redução do universo de ideias.

ao escolher tais recursos, eles devem se adaptar ao seu perfil e aos objetivos específicos de ensino (4).

Com base na Tabela 2,<sup>22</sup> nesse fator, o que os participantes prototípicos enfatizam são os aspectos:

- formação do professor; e
- papel do professor no processo de ensino-aprendizagem de LI.

TABELA 2 – Assertivas mais relevantes para o fator 1

Fatores – Escores de cada assertiva		Fatores		
N	Assertivas	1	2	3
55	O professor precisa aperfeiçoar sempre seus conhecimentos da língua, de metodologia e didática de ensino.	5	4	4
42	As 4 habilidades devem ser trabalhadas de forma equilibrada em todas as aulas, separadamente e/ou interligadas.	5	-1	-1
22	Em sua formação, o professor deve ser sempre focado tanto na teoria quanto na prática.	4	3	0
43	Para ter um aprendizado de línguas mais efetivo é necessário seguir essa sequência (ouvir, ver, falar, escrever e ler).	-5	-2	-2
38	Numa aula de conversação é impossível fazer os alunos se expressarem se eles não tiverem expostos a leitura ou alguma atividade de "listening".	-5	-4	-3
7	O papel do professor é o de transmitir aquilo que sabe.	-4	-5	0
25	O professor deve escolher recursos didáticos que se adaptem ao seu perfil e objetivos específicos de ensino.	4	3	2
17	O professor de língua estrangeira não precisa ter formação qualificada/específica na área para ensinar.	-4	-5	-3
46	O professor precisa saber das necessidades e interesses de seus alunos para fazer seu planejamento de ensino.	4	5	3
53	O bom professor de língua estrangeira pode dispensar quaisquer outros recursos didáticos.	-4	-2	-3

Fonte: Elaborada pela autora.

#### 4.2. Temas relevantes para o fator 1

Ao tecer o discurso do fator 1, ao observar aulas do professor representativo do fator e entrevistá-lo sobre o discurso preponderante

---

<sup>22</sup> Tabela reformatada. Tabela original e completa, gerada pelo programa *PQMethod 2.10*, disponível no anexo.

do grupo em que se encontra, a formação e o papel do professor, pareceu-me que os pontos de vista relevantes para os participantes apontavam para uma perspectiva sociointeracionista de ensino-aprendizagem e formação contínua do professor. Diante disso, divido a minha análise em três partes, que intitulo a partir de excertos dos dados que caracterizam o discurso desse grupo.

#### 4.2.1. "O papel do professor não é apenas o de transmitir conhecimento"

Foi possível perceber que o discurso do grupo se enquadra em uma perspectiva que não toma o professor como único detentor do conhecimento, transmissor de conteúdos de forma mecânica e linear ou técnico que aplica conhecimento, o que pode ser visto na análise fatorial da assertiva de número 7 da Amostra Q, uma das consideradas pelo grupo como a de menor concordância.

Assertiva de discordância: O papel do professor é o de transmitir aquilo que sabe (-4).

Como busco fazer a relação entre as ações e cognições dos professores, voltei a campo para observar algumas aulas do professor representativo desse fator, ou seja, um participante que compartilha opiniões semelhantes, distribuições Q semelhantes, com os outros professores do grupo. Com relação a essa assertiva, esse professor, em específico, concorda menos ainda (-5) com ela. Com isso, ele, na primeira questão do gabarito da distribuição Q, que pede reflexões, comentários, justificativas e esclarecimentos sobre as assertivas das colunas -5 e +5, acrescenta, na assertiva 7, mais atribuições ao professor.

Comentário sobre a assertiva: O professor não tem apenas o papel de transmitir conhecimentos, mas também de *refletir sobre o que sabe* e onde melhorar enquanto professor e enquanto ser humano [grifo nosso].

Com base no comentário sobre a assertiva 7 e no breve comentário sobre cada atribuição dada ao professor (refletir sobre o que sabe e onde melhorar enquanto professor e ser humano), pedi que Gustavo falasse, em uma entrevista, especificamente na questão 3, mais sobre a ideia de que o professor não tem apenas o papel de transmitir e sobre quais são as atribuições do professor. Iniciou explicando sobre o que seria "refletir sobre o que sabe":



Trecho da entrevista: se refere ao professor *adaptar* o conhecimento de língua que ele tem ao universo do aluno e não *reproduzir* o conteúdo de outro universo [grifo nosso].

Na análise dos termos destacados, noto a concepção do processo de ensino-aprendizagem significativo centrado no aluno. O primeiro termo "adaptar" está no sentido de tornar adequado o ensino da língua à vida do aprendiz, ao contexto em que ele vive, o que leva a inferir o ensino-aprendizagem significativo, que contribui para que os alunos se expressem ou compreendam o outro em manifestações orais ou escritas. O que é diferente de "reproduzir", significando a repetição, a perpetuação do conteúdo, das situações, que não se relacionam com o que o aluno vive ou presencia no dia a dia, trazido pelo livro didático. Portanto, adaptar o conhecimento de língua que o professor tem à realidade que o aluno vive é o que parece acontecer na prática de Gustavo.

Trecho do diário da pesquisadora: No início da primeira aula, no final da segunda aula e no início da terceira, observo esse momento de adaptação do conhecimento de língua para o universo do aluno. A primeira aula inicia com uma atividade de "speaking" proposta pelo professor: no quadro ele coloca 5 questões abordando os advérbios de frequência (usually, rarely...) e as expressões de frequência (how often, how long), tópico abordado, provavelmente na aula passada; lê e explica, se necessário, as perguntas e pede que formem dupla para poderem desenvolver o trabalho.

Evidencio, no discurso e na prática sobre a adequação do ensino da língua ao universo do aluno, um processo centrado nas suas necessidades e seus interesses, o que leva a pensar em uma abordagem humanista, em que, segundo Freire (1996), o aluno é um ser ativo, é o centro do processo de ensino-aprendizagem; o professor é um facilitador da aprendizagem e os conteúdos programáticos são selecionados a partir dos interesses dos alunos, como visto no discurso desse fator pela assertiva número 46, de maior concordância pelo grupo.

Assertiva de concordância: O professor precisa saber das necessidades e interesses de seus alunos para fazer o planejamento de ensino (5).

Precisar saber as necessidades e interesses de seus alunos pode remeter à abordagem comunicativa, em que, segundo Silveira (1999: 77), o professor deve assumir outro papel além do de transmissor de conteúdos, o de “analista” das necessidades e interesses dos alunos para tornar o ensino de LE o mais significativo possível. Outro papel que Gustavo assume, característico da abordagem comunicativa, é o de “organizador” das tarefas e observador da participação dos alunos nas interações, sempre na perspectiva comunicativa, centrada mais no processo do que no produto. Assim, no início da primeira aula, que observei, durante uma atividade em duplas, de produção oral controlada, percebo que há uma boa interação entre professor e alunos. Apresentou-se este como um momento de construção colaborativa de conhecimento, levando em consideração quem é o aluno, o que ele já sabe, com base nas relações que se estabelecem com os outros.

Trecho do diário da pesquisadora: O professor vai até as carteiras dos alunos e observa o desenvolvimento da atividade oral. Em alguns momentos ele participa da atividade fazendo algumas perguntas, além das colocadas no quadro, e ajuda com o vocabulário.

Nesse momento, vejo que o processo de ensino-aprendizagem entendido como processo, centrado no aluno ou no professor, mas principalmente na experiência dialogada e compartilhada das pessoas mediada pelo mundo histórico-social. Na abordagem sociointeracionista, essa elaboração de conhecimento, de acordo com Vygotsky (1987), é propiciada pela linguagem, e esta permite que o professor em sala de aula instrua, explique, questione o aluno, criando um espaço de interlocução fundamental para o desenvolvimento e a constituição de seu modo de ser social.

O professor representativo desse fator coloca o aluno como quem mostra o que deve ser ensinado e aprendido na sala de aula, mas não como quem dita o que deve ser feito. Ele possivelmente não descarta os interesses dos alunos, mas elege sua condição (nível de proficiência evidenciado) como aspecto importante para o planejamento de sua aula, como pode ser visto na resposta da questão 1 da entrevista com Gustavo.

Trecho da entrevista: o aluno é a base que mostra o que o professor tem de fazer em sala. Isso não quer dizer que o aluno dita o que deve ser feito, mas sua condição, sua proficiência.

Aqui, novamente, percebo que processo interativo não está focado somente na figura do professor ou do aluno, mas é o campo interativo criado. A interação ocorre entre professor e alunos e entre alunos e alunos, e é no contexto de sala de aula que acontecem as transformações e se estabelece o que consideramos fundamental nesse processo: as ações partilhadas, onde a construção do conhecimento se dá de forma conjunta a partir do conhecimento prévio evidenciado.

#### 4.2.2. "Refletir onde melhorar enquanto professor e enquanto ser humano"

Para Gustavo, integrante do grupo 1, parece-me que as atribuições do professor devem ir além de ensinar a língua como um código e saber adaptar o conhecimento de língua para o universo do aluno, o professor tem a função de visar à educação geral do indivíduo, na preocupação de formar um cidadão para viver na sociedade, mas antes ele deve-se preocupar também com o desenvolvimento de valores pessoais, como ser humano, como notado na parte grifada do trecho abaixo.

Comentário sobre a assertiva: O professor não tem apenas o papel de transmitir conhecimentos, mas também de refletir sobre o que sabe e onde *melhorar enquanto professor e enquanto ser humano* [grifo nosso].

Ainda no comentário sobre a assertiva, analisado em parte, anteriormente, observo, nos grifos, a referência sobre a humanização, a princípio, do professor como ser humano, e, em seguida, do ensino de língua inglesa, esclarecida na questão 3 da entrevista.

Trecho da entrevista: Adaptar o conhecimento de língua que tem ao contexto dos alunos e não reproduzir o conteúdo de outro universo. Isso também está ligado à humanização, do professor e ao onde *melhorar enquanto ser humano* [grifo nosso].

"Melhorar enquanto ser humano" parece ser visto, pelo professor, como um fator de causa da melhora como professor, pois antes de ser professor, de estar comprometido com a construção do conhecimento do conteúdo de modo sistemático, ele é um ser humano, que está comprometido com a transformação do mundo em que vive. Ter a consciência de ser um agente modificador do ambiente e modificado por ele, ou seja, uma dialética das interações com o outro e com o meio, como desencadeador do desenvolvimento sociocognitivo (VYGOTSKY,

1987), significa o professor propiciar ao aluno e a ele próprio um espaço de construção, além dos conhecimentos sistêmico e de organização textual, mas também contribuir para com a formação de um cidadão crítico, reflexivo, agente no mundo social.

A partir do momento em que o professor tem a consciência de que ele é um direcionador e um intermediador no processo de ensino-aprendizagem e não um transmissor de conteúdos; de que ele e seus alunos são considerados sujeitos do ato de conhecimento e não somente o professor é autoridade predominante, o ensino de LI passa a ter um caráter humanizador, pois aprender uma língua estrangeira, no caso o inglês, ajuda o aluno aprender sobre si mesmo, sobre o outro, e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social.

#### 4.2.3. "A reflexão acontece a partir da auto-observação e da observação das necessidades dos alunos"

Os professores do grupo valorizam, de forma significativa, as assertivas número 17, 55 e 22, as quais dizem respeito à formação de professores. Seguem os excertos da análise fatorial com os escores do grupo:

Trechos da análise fatorial: O professor de língua estrangeira não precisa ter formação qualificada/específica na área para ensinar (-4).

O professor precisa aperfeiçoar sempre seus conhecimentos da língua, de metodologia e didática de ensino (5).

Em sua formação, o professor deve ser sempre focado tanto na teoria quanto na prática (4).

De acordo com o *Dicionário Houaiss* (2009), o vocábulo "formação" deriva do latim *formatione* e tem o sentido de formar, constituir, desenvolver paulatinamente, o que por sua vez, caracteriza o processo de formação pelas transformações na constituição daquele que aprende. Freire (1996) refere-se à formação como um processo permanente e que se funda na análise crítica de sua prática. Portanto, a formação é um processo, uma trajetória profissional, que remete à necessidade de construção de patamares cada vez mais avançados de saber ser, saber fazer, focando tanto a teoria quanto a prática.

Ao verificar os comentários sobre as assertivas dispostas nos extremos do contínuo, o professor representante desse fator, Gustavo,

coloca que o aperfeiçoamento está relacionado à reflexão sobre suas práticas e sua formação.

Trecho da resposta à questão 1 do gabarito: O aperfeiçoamento é a palavra-chave para o bom professor, que deve sempre refletir sobre sua prática e sua formação.

Sendo um dos temas relevantes do grupo a formação de professor, foi perguntado a Gustavo como pode acontecer essa reflexão sobre a prática e a formação do professor de inglês e como acontece, ou poderia acontecer, essa reflexão em sua prática.

Trecho da entrevista: A reflexão vem junto com a prática, ela acontece a partir da observação, isto é, da auto-observação e da observação das necessidades dos alunos.

Dizer que a reflexão sobre a prática vem junto com ela e que acontece a partir da auto-observação e da observação das necessidades dos alunos, remete o modelo de Donald Schön sobre o profissional reflexivo, baseado em três construtos: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Vejo essa referência no trecho da entrevista:

Trecho da entrevista: A reflexão acontece enquanto o professor está em aula. Durante ela, ele está analisando o que está acontecendo [grifo nosso].

Seu dizer, aqui, refere-se à reflexão na ação que ocorre durante a prática. Ela exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção no aluno, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades (SCHÖN, 1997). Mas Gustavo também menciona a reflexão sobre a ação, que acontece depois da prática, ou seja, quando a ação é revista e analisada fora do contexto.

Trecho da entrevista: Ao final, essa aula foi boa, ou, hoje não foi o que eu esperava.

É nessa reflexão sobre a ação que o professor toma consciência do conhecimento tácito e reformula o pensamento na ação tentando analisá-la, percebendo que é um ato natural.

Baseando-se na definição de formação como um processo permanente e que se funda na análise crítica de sua prática, o professor se torna responsável, em grande parte, por sua própria formação, pesquisando sua prática, ou seja, documentando-a e gerando

observações e reflexões sobre suas ações, descrevendo um conhecimento que nelas está implícito. Não quero dizer que a formação seja autônoma, mas contínua, que em conjunto com professores formadores, se reflita sobre a heterogeneidade de sentidos que compõem as crenças, os valores, as intenções em agir e a própria ação. Essa perspectiva de formação possivelmente se apoia nos postulados de Schön (1997), que a formação do profissional reflexivo exige um pensar crítico sobre a prática e, durante o processo, exercita o desenvolvimento da capacidade de reestruturar estratégias de ação, colocando em prova uma nova compreensão do problema.

### Considerações finais

A análise e interpretação das cognições do grupo e da prática de um professor representante desse grupo de professores mostraram que a relação das experiências prévias de ensino-aprendizagem com as cognições se configura no planejamento de aula, colocando o aluno como quem indica o que deverá ser abordado na sala de aula, não como quem dita o que deve ser feito, mas como aquele que evidencia sua condição (nível de proficiência evidenciado) real para que se desenvolva em direção a seu potencial com o apoio do professor e recursos/materiais de ensino. Além disso, o aspecto tipo de formação do grupo parece influenciar as cognições, uma formação contínua, não necessariamente acadêmica. Já a relação cognições e ações se encontra no dizer e no fazer, na adaptação do conhecimento de língua que o professor tem para a realidade em que o aluno vive.

É possível que o discurso aqui nesse fator sobre formação continuada e a preocupação evidenciada com a formação do cidadão se justifique por ser um grupo em que se encontram professores com pós-graduação e professores formadores.

### Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas (SP): Pontes, 1993.
- ARAÚJO, D. R. *Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 1995.

\_\_\_\_\_. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach*. Tese (Doutorado) – The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. *Linguagem & Ensino*, v. 7(1): 123-156, 2004.

\_\_\_\_\_. 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 (SP): Pontes, 2006a.

\_\_\_\_\_. 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 (SP): Pontes, 2006b.

\_\_\_\_\_. (Org.). Eu não fiz cursinho de inglês: reflexões acerca da crenças no lugar ideal para aprender inglês no Brasil. In: BARCELOS, A. M. F. *Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. Campinas (SP): Pontes, 2010.

BARCELOS, A. M. F. (Org.). Eu não fiz cursinho de inglês: reflexões acerca das crenças no lugar ideal para aprender inglês no Brasil. In: \_\_\_\_\_. *Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011. p. 297-318.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, v. 36(2): 81-109, 2003.

BREEN, M. P. The social context for language learning – a neglected situation? *Studies in second language acquisition*, v. 7(2): 136-158, 1985.

BULLINGTON, J.; KARLSSON, G. Introduction to phenomenological psychological research. *Scandinavian Journal of Psychology*, v. 25: 51-63, 1984.

CALDERHEAD, J.; ROBSON, M. Images of teaching: student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, v. 7: 1-8, 1991.

CARVALHO, V. C. P. S. *A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de Letras: crenças e mitos*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: \_\_\_\_\_. *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CLARK, C. M. Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on teaching thinking. *Educational Researcher*, v. 17(2): 5-12, 1988.

COELHO, M. A. B. Oficinas de teatro no processo de ensino e aprendizagem e na formação dos professores de língua inglesa – um estudo "Q". Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia (MG), 2010.

COLE, A. Personal theories of teaching: development in the formative years. *The Alberta Journal of Educational Research*, v. 36(3): 203-222, 1990.

CONCEIÇÃO, M. P. *Vocabulário e consulta ao dicionário*: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CORTAZZI, M.; JIN, L. Cultures of learning: language classrooms in China. In: COLEMAN, H. (Org.). *Society and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CUNHA, M. C. K. A técnica Q: coletando dados subjetivos na área de Linguística Aplicada. In: FIGUEIREDO, C. A.; JESUS, O. F. (Org.). *Linguística Aplicada: aspectos da leitura e do ensino de línguas*. Uberlândia: Ed. UFU, 2005.

\_\_\_\_\_. *Ambiente de aprendizagem em aulas de língua estrangeira: percepções de aprendizes relevadas pela metodologia Q*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP). 2006.

DAMIÃO, S, M. *Crenças de professores de inglês em escolas de idiomas: um estudo comparativo*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

DEWEY, J. *How we think*. Chicago: Henry Regnery, 1933.

ELBAZ, F. The teacher's "practical knowledge": report of a case study. *Curriculum Inquiry*, v. 11(1): 43-71, 1981.

\_\_\_\_\_. *Teacher thinking, a study of practical knowledge*. Londres: Croom Helm, 1983.

FÉLIX, A. *Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 1998.

\_\_\_\_\_. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. O



- professor de língua estrangeira em formação*. 2. ed. Campinas (SP): Pontes, 2005.
- FINARDI, K. *Teachers' use of and beliefs on ludic language in the foreign language class*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARBUIO, L. M. *Revelação e origens de crenças da teoria informal implícita de professores de língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2005.
- GARDNER, R. C. The socio-educational model of second-language learning: assumptions, finding, and issues. *Language Learning*, v. 38(1): 101-126, 1988.
- GARGAN, J. J.; BROWN, S. R. "What is to be done?" Anticipating the future and mobilizing prudence. *Policy Sciences*, v. 26: 347-359, 1993.
- GIMENEZ, T. *Learners becoming teacher: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil*. Tese (Doutorado) – Lancaster University, Lancaster, 1994.
- HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.
- HOLEC, H. *The learner as manager: managing learning or managing to learn?* In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987.
- HOSENFELD, C. Students' mini theories of second language learning. *Association Bulletin*, v. 29(2), 1978.
- LAKOFF, G. A metáfora, as teorias populares e as possibilidades de diálogo. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 9: 49-68, 1985.
- LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 17: 57-65, 1991.
- LIMA, S. S. *Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto (SP), 2005.
- MARTINS, C. M. *A crença e a prática do professor de língua estrangeira no ensino de adultos*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2001.
- MCKEOWN, B.; THOMAS, D. *Q methodology*. Newbury Park: Sage, 1988.
- MOLON, S. I. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

OLIVEIRA, C. P. Cognições de professores e alunos de uma escola pública sobre o uso de sequências didáticas no ensino de língua inglesa – um estudo "Q". Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia (MG), 2011.

PAJARES, F. M. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62(3): 307-332, 1992.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 18. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.

RILEY, P. Learners' representations of language and language learning. *Mélanges Pédagogiques C.R.A.P.E.L.*, v. 2: 65-72, 1989.

\_\_\_\_\_. Aspects of learner discourse: why listening to learners is so important. In: ESCH, E. (Org.). *Self-access and the adult language learner*. London: Centre for Information on Language Teaching, 1994.

\_\_\_\_\_. The guru and the conjurer: aspects of counseling for self-access. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Org.). *Autonomy and independence in language learning*. New York: Logman, 1997.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner*. Nova York: Basic Books, 1983.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1997.

SILVA, I. M. *Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

SILVA, K. A. *Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos ingressantes de Letras (inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2005.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Revista Anual de Educação*, v. 9(9): 48-62, 2007. Disponível em: <[www.unianhanguera.edu.br](http://www.unianhanguera.edu.br)>. Acesso em: 25 mar. 2010.

SILVA, K. A.; ROCHA, C. H.; SANDEI, M. L. R. A importância do estudo das crenças na formação de professores de línguas. *Contexturas*, v. 8(8): 19-40, 2005.

SILVA, L. O. *Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo*. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SILVA, S. R. E. *Manifestações de controle do professor de inglês como língua estrangeira: um estudo de caso*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SILVEIRA, M. I. M. *Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió/São Paulo: Catavento, 1999.

STEPHENSON, W. Q-methodology, interbehavioral psychology, and quantum theory. *Psychological Record*, v. 32: 235-248, 1982.

THEREZA JÚNIOR, A. H. Um estudo Q sobre ansiedade na aprendizagem de língua inglesa. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia (MG), 2011.

VECHETINI, L. R. Crenças sobre o ensino de vocabulário em língua estrangeira (inglês) para alunos iniciantes. 2005. 160f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de língua – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-42.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. *Thought and Language*. Cambridge: The MIT Press, 1987.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, v. 40(1): 3-12, 1986.

WILLIAMS, M. & BURDEN, R. L. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

## Anexo

### Tabela original e completa gerada pelo programa *PQMethod 2.10* (utilizada para a elaboração da Tabela 2)

PQMethod2.11 MYSTUDY  
Path and Project Name: C:\PQMETHOD\PROJECTS/mystudy

PAGE 20  
Jun 18 10

Factor Q-Sort Values for Each Statement

No.	Statement	No.	Factor Arrays		
			1	2	3
1	Interacoes frequentes e significativas entre professor e alu	1	3	5	2
2	O bom relacionamento do professor com seus alunos e mais imp	2	0	4	-4
3	E necessario que o aluno tenha base gramatical do portugues	3	-1	-4	-3
4	A escrita e necessaria, pois e a partir dela que fazemos o u	4	0	-2	0
5	A leitura oral e importante porque faz com que o alunp trein	5	1	-3	-2
6	O nivel de dificuldade de aprendizagem das habilidades varia	6	3	2	2
7	O papel do professor e o de transmitir aquilo que sabe.	7	-4	-5	0
8	O professor tem dificuldade de ensinar quando se tem um meto	8	-2	0	-2
9	Com o uso de recursos didaticos adequados o professor pode e	9	0	0	1
10	O ensino sistematico e progressivo de gramatica e aborrecido	10	-3	-2	-4
11	O professor precisa fazer os alunos pensarem em ingles, pois	11	0	-3	-1
12	O professor deve ser o individuo que simplismente mostra cam	12	-2	2	-2
13	E dispensavel aprender a cultura do pais da lingua.	13	-3	0	-2
14	O livro didatico e o recurso didatico principal, e um instru	14	-3	-2	1
15	O professor de lingua estrangeira nao precisa conhecer e ens	15	0	-1	-5
16	Tem-se como uma dificuldade no ensino da lingua inglesa a in	16	-3	1	1
17	O professor de lingua estrangeira nao precisa ter formacao q	17	-4	-5	-3
18	Recursos didaticos tanto convencionais quanto modernos, quan	18	2	3	3
19	O professor precisa utilizar a metodologia comunicativa para	19	-2	-4	1
20	O professor de lingua estrangeira deve conhecer as novas tec	20	0	1	4
21	O professor pode inserir vocabulario em toda e qualquer ativ	21	2	0	1
22	Em sua formacao, o professor deve ser sempre focado tanto na	22	4	3	0
23	O professor precisa ter seguranca, fluencia, dominio das 4 h	23	1	1	3
24	Os professores devem unir o ensino de gramatica e vocabulari	24	3	2	5
25	O professor deve escolher recursos didaticos que se adaptem	25	4	3	2

26	Os alunos devem praticar o uso das palavras aprendidas nas s	26	1	0	2
27	As habilidades falr e ouvir sao indissociaveis e devem ser p	27	1	-3	0
28	O aprendiz de lingua estrangeira busca a capacidade de se co	28	0	0	-1
29	O aprendizado da lingua inglesa deve propriciar ao aluno um	29	-1	-1	0
30	Uma das dificuldades do professor na preparacao de seus prop	30	-1	-1	-1
31	A experiencia profissional do professor e formadora de sua d	31	1	3	-1
32	Os principais objetivos de se ensinar lingua sao a fala e a	32	-1	-3	-1
33	Em geral os alunos adolescentes sao obrigados pela familia a	33	-1	0	-2
34	Para alunos na fase adulta o ensino-aprendizagem e mais ardu	34	-2	-1	0
35	Ensinar a lingua inglesa e fazer com que o aluno aprenda nao	35	2	1	1
36	O professor se restringe ao uso de livros e apostilas devido	36	-2	-1	-4
37	Uma boa forma de fixar o vocabulario aprendido e por meio de	37	1	1	3
38	Numa aula de conversacao e impossivel fazer os alunos se exp	38	-5	-4	-3
39	O aluno de baixa escolaridade e com menor acesso a bens cult	39	0	-3	0
40	Mais do que materiais e metodologia, o sucesso no ensino e a	40	3	4	2
41	Os materiais didaticos (TV, DVD, computador), em si, nao gar	41	2	3	1
42	As 4 habilidades devem ser trabalhadas de forma equilibrada	42	5	-1	-1
43	Para ter um aprendizado de linguas mais efetivo e necessario	43	-5	-2	-2
44	A falta de dom de alguns alunos dificulta o ensino da lingua	44	-3	-2	-1