

## COGNIÇÕES DE PROFESSORES SOBRE PESQUISAS RELACIONADAS AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: TEORIA E PRÁTICA

Lauro Luiz Pereira SILVA

*Universidade Federal de Uberlândia - UFU*

**Resumo:** Visando contribuir com a área de Linguística Aplicada e formação de professores de Língua Inglesa, este artigo apresenta e discute a análise de dados de um dos grupos de professores participantes de nossa pesquisa de mestrado na área de ensino-aprendizagem de línguas. O objetivo principal foi investigar as cognições, concepções e pontos de vista sobre pesquisa, sobre o papel e relevância destas, para professores e formadores da área de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (LE). Como abordagem de pesquisa utilizamos a Metodologia Q, de natureza quanti-qualitativa de base interpretativista (ERICKSON, 1986) que utiliza o programa PQMethod 2.11. Por meio do grupo focal e entrevistas semiestruturadas, usados como instrumentos de coleta secundários, foi feito o levantamento de uma gama de pontos de vista dos participantes para a posterior composição de uma Amostra Q semi-estruturada de assertivas. Estas representam as cognições dos participantes sobre o papel e as contribuições das pesquisas sobre o processo de ensinar e aprender língua estrangeira. Dentre os aspectos emergentes desta pesquisa destacaram-se: a relação teoria e prática; contribuições da Linguística Aplicada (LA) para a formação de professores. Os resultados desta pesquisa permitem concluir que a LA tem um papel relevante para trazer a conscientização das teorias implícitas, quais são essas teorias, como elas se embasam e como elas conduzem a prática do professor de LE da rede pública.

**Palavras-chave:** Cognições de professores de línguas e formadores. Pesquisas em Linguística Aplicada. Formação de professores de línguas. Relação teoria e prática. Metodologia Q.

## TEACHERS' COGNITIONS ABOUT RESEARCH RELATED TO THE ENGLISH TEACHING-LEARNING PROCESS: THEORY AND PRACTICE

**Abstract:** Aiming to contribute to the Applied Linguistics studies and English teachers training area, this paper presents and discusses the analysis of data from a group of teachers participating in our Master's degree research in the field of teaching-learning languages. Its main objective is to investigate cognitions, conceptions and points of view about the role and relevance of research for in-service English language teachers and for professors / researchers working with language teachers' education. The Q Methodology research approach, which makes use of the PQMethod 2.11 software, was used. Focal group and semi-structured

interviews were used, as secondary data gathering tools, to raise a wide range of participants' points of view and subsequent composition of a semi-structured Q sample of statements. These represent the participants' cognitions about the role and contributions of research on the process of teaching and learning foreign languages. The following aspects stand out among the emerging results: the relationship between theory and practice, Applied Linguistics contributions to foreign language teachers' Education, teachers and professors' cognitions about the relevance of research to practice. We believe that, through the development of awareness of roles and critical stance of practices, the results of this research may bring contributions to foreign language teachers at regular public schools as well as to professors working with language teachers' education.

**Keywords:** Language teachers / professors' cognitions. Research in Applied Linguistics, Foreign Language teacher education. Theory and Practice. Q. Methodology

## COGNICIONES DE PROFESSORES EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE INGLÉS: TEORÍA Y PRÁCTICA

**Resumen:** Proponiéndose contribuir con el área de Lingüística Aplicada y con la formación de profesores de lengua inglesa, este artículo presenta y discute el análisis de datos de un grupo de profesores participantes de nuestra investigación de maestría en el área de enseñanza y aprendizaje de lenguas. El objetivo principal ha sido averiguar las cogniciones, concepciones y puntos de vista sobre investigación, sobre su papel y relevancia para profesores y formadores que actúan en el área de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (LE). Para llevar a cabo mi investigación, he adoptado como forma de abordaje, la Metodología Q, de naturaleza cuantitativa y cualitativa de base interpretativa (ERICKSON, 1986), que utiliza el programa PQMethod 2.11. Por intermedio del grupo focal y de entrevistas semi-estructuradas, utilizados como instrumentos de colecta secundarios, recolectamos una gama de puntos de vista de los participantes para la posterior composición de una *Amuestra Q* semi-estructurada de asertivas. Esas asertivas representan las cogniciones de los participantes sobre el papel y las contribuciones de las investigaciones sobre el proceso de enseñar y aprender lengua extranjera. Entre los aspectos emergentes de este trabajo, se destacaron: la relación entre teoría y práctica; y las contribuciones de la Lingüística Aplicada (LA) para la formación de profesores. A partir de los resultados obtenidos, concluimos que la LA es imprescindible para concientizar con respecto a las teorías implícitas, indicar cuáles son esas teorías, cómo están fundamentadas y como direccionan la práctica del profesor de LE en la escuela pública.

**Palabras-clave:** Cogniciones de profesores de lengua y de formadores. Investigaciones en Lingüística Aplicada. Formación de profesores de lenguas. Relación entre teoría y práctica. Metodología Q.

### INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE), em particular a língua inglesa, na formação de professores de línguas, são

baseadas, em sua grande maioria, nas cognições de professores (BOMFIM; CONCEIÇÃO, 2009; SANTOS; LIMA, 2011; PERINE, 2012; COSTA, 2013, dentre outros). Sendo assim, percebemos que as pesquisas nessa área têm despertado o interesse de pesquisadores em Linguística Aplicada (doravante LA), como Silva, (2005), Barcelos (2006), Silva (2007) e Vieira-Abrahão (2006).

Já nos programas de pós-graduação *stricto-sensu*, podemos encontrar diversos estudos que abordam as crenças de professores de Língua Inglesa (LI) em formação continuada, dentre os publicados, citamos o estudo de Coêlho (2010), Duarte (2011) e Oliveira (2012) que investigaram quais são as crenças dos professores de LI, relativas aos processos de formação continuada, constituídas por meio de suas experiências nesses cursos.

Esses estudos, entre outros, abordam aspectos diversos sobre a formação continuada, porém acreditamos que existam lacunas e carências nessa área que, de acordo com Castro (2006, p. 293), contribuem para “o descompasso entre as ações desses profissionais e as singulares e complexas situações de ensino e aprendizagem do cotidiano da sala de aula”, assim propomos investigar as cognições de professores acerca desses estudos na prática desses profissionais.

Neste trabalho, investigamos as cognições de professores formadores e não formadores<sup>1</sup> sobre estudos na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Cognições de professores são entendidas, nesta pesquisa, como “aspectos da dimensão cognitiva não observável no processo de ensino e aprendizagem: o que os participantes sabem, acreditam e pensam” (BORG, 2003, p. 81).

Dentre essas cognições, emergem as crenças que,

[...] são entendidas como 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 (BARCELOS, 2006, p.18).

---

<sup>1</sup> Neste estudo, adotamos o termo professores formadores para nos referirmos àqueles professores que atuam apenas no nível superior de ensino; e professores não formadores/professores em serviço indicando aqueles que atuam no ensino básico da educação.

Por outro lado, de acordo com alguns pesquisadores, dentre eles destacamos Leopoldo e Silva (2001), são poucos os estudos que abordam as questões como a indissociabilidade entre teoria e prática, bem como o distanciamento entre instituições de ensino superior e escolas regulares de educação básica. Essas questões são recorrentes em reflexões de professores em geral e acreditamos que não podem ser negligenciadas.

Por entendermos que a profissão docente, assim como as demais, possui especificidades que não podem ser desconsideradas, acreditamos que os professores formadores e não formadores devem pensar juntos os problemas relacionados à pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem, que são complexos e se apresentam multifacetados. Essas especificidades são percebidas, principalmente, à medida que estes dialogam, compreendem-se como interlocutores das investigações realizadas, por um lado, e das práticas em sala de aula, por outro. Diante disso, perguntamos: até que ponto um conhece o trabalho do outro? Em que medida eles interagem e se compreendem?

Questionamos se os desenvolvimentos teóricos e práticos no campo da Linguística Aplicada conseguem ir além do mundo acadêmico e alcançar o mundo relativamente distante da sala de aula de línguas, nas escolas públicas, onde a prática de ensino-aprendizagem se desenvolve. Visando, pois, contribuir com a área de formação continuada de professores de LI e para refletir sobre a interlocução na área da LA entre universidade e escola pública, este artigo apresenta e discute os dados de um dos grupos de professores participantes de nossa pesquisa de Mestrado da área de ensino-aprendizagem de línguas, que visa não só investigar as cognições de professores de LE da rede pública de ensino e de professores formadores sobre o papel das pesquisas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, como também a relação destas com a prática docente de LE. Para tal intento, pretendemos responder a seguinte pergunta de pesquisa:

(i) Quais são as cognições dos professores de LE de escolas de educação básica sobre pesquisas realizadas pelos professores formadores?

Organizamos este texto em quatro seções. Na primeira, apresentamos as bases teóricas que nortearam nossa pesquisa, que compreende os seguintes tópicos: o conceito de

cognições de professores, a relação teoria e prática, os saberes que fundamentam a prática docente e como os professores compreendem a prática docente. Na segunda, discorreremos brevemente sobre o contexto e os participantes da pesquisa. Na terceira, discorreremos sobre a metodologia utilizada nesta pesquisa – a Metodologia Q. Na quarta, apresentamos e discutimos a análise dos dados de um dos grupos de professores participantes de nosso estudo. E, por fim, apresentamos as considerações finais.

## **1. BASES TEÓRICAS**

### *1.1. O CONCEITO DE COGNIÇÕES DE PROFESSORES*

Nesta subseção, apresentamos e justificamos a escolha do termo “cognição de professores”, mas antes, retratamos os diferentes termos utilizados por pesquisadores em relação às crenças e construtos.

O estudo das crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas tem sido um dos campos de investigação bastante férteis na LA nos últimos anos, tanto no Brasil quanto no exterior. Segundo Silva (2010, p. 22), “o conceito crenças não é específico da LA. É antes um conceito antigo em outras áreas do conhecimento”. Como retratado por Silva (2010, p. 33), a partir de um quadro de diferentes termos e definições para as crenças, os estudos relacionados a elas tem despertado interesse também por pesquisadores no exterior (WENDEN, 1986; HOLEC, 1987 e GARDNER, 1988). Assim, especificamente em LA, ainda sobre o quadro elaborado por Silva (2010, p. 33) encontramos termos como “Abordagem ou cultura de aprender” (ALMEIDA FILHO, 1993), “Imaginário” (CARDOSO, 2002), “Mitos” (CARVALHO, 2000), “Representações” (CELANI e MAGALHÃES, 2002), “Representações Sociais” (MOSCOVIC, 1961) empregados para se referir às crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas.

Conforme podemos perceber, crenças e cognições de professores parecem apresentar o mesmo sentido, de acordo com as consultas realizadas para este trabalho. O termo “Cognição de professores”, cunhado por Borg (2003), refere-se às crenças, representações e pontos de vistas dos professores acerca das questões de estudo da pesquisa.

Pesquisas sobre as cognições de professores referentes ao processo de ensino e aprendizagem de línguas e o contexto têm propiciado discussões relevantes nos últimos anos. Alguns autores, tais como Barcelos (2004; 2006), Borg (1999; 2003) e Silva (2010) acreditam que o contexto influencia as cognições dos professores e que esta influência é difícil de ser ignorada.

Embora possamos perceber que há uma estreita relação entre crenças e cognições de professores, sendo, muitas vezes, intercambiáveis, neste estudo, adotamos o termo cognições de professores, conforme propõe Borg (2003, apud COÊLHO, 2010 p. 22). Para o autor, “cognições de professores são crenças, conhecimento, teorias, suposições e atitudes que os professores detêm sobre todos os aspectos de seu trabalho”.

Portanto, para Borg (2003, p. 81) cognições de professores são aspectos da dimensão cognitiva não observável do ensino, “o que os professores sabem, acreditam e pensam”. Observamos que pode existir uma relação entre os construtos psicológicos e a prática dos professores. O que eles pensam, fazem e decidem são ações baseadas em um sistema de conhecimento, pensamentos e crenças. Este sistema, por sua vez, é complexo, pessoal e social, baseado na prática e no contexto em que os professores estão inseridos. Borg (2003) considera importante refletir sobre quais são as cognições dos professores, como elas interagem e se desenvolvem no processo de ensino e aprendizagem de LE.

## *1.2. RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA*

Tendo em vista o objetivo geral deste estudo, qual seja, investigar não só as cognições de professores de LE da rede pública de ensino e de professores formadores sobre o papel das pesquisas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, como também sobre a relação destas com a prática docente de LE, é relevante discutir a relação teoria e prática à luz da LA.

Para explicar essa relação trago Bertoldo (2007, p. 130) o qual aborda a relação teoria e prática e que, segundo o autor, “não constitui ponto pacífico no campo dos estudos filosóficos, sendo alvo de reflexões por vezes controversas”. Essa relação pode ser entendida na perspectiva da ciência moderna, pós-moderna e também, nos contextos de estudos da LA.

Nesse sentido, entendemos que essa dicotomia tem permeado não só a formação dos profissionais de outras áreas de conhecimento, mas também a LA, sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE. Bertoldo (2007, p. 130-131), ao discutir a relação teoria e prática, retoma as acepções de teoria advindas do pensamento clássico (Filosofia grega e medieval) como sendo uma atividade desinteressada, contemplativa e abstrata, na qual “é possível perceber que decorre dessa definição uma preocupação com o conhecimento puro, desvinculado da prática”. A partir disso, o autor explica que a teoria seria entendida “como um fazer da mente que cria ideias desvinculadas da prática”. Nessa perspectiva, por meio do pensamento clássico, Bertoldo (2007) apresenta uma visão ambivalente sobre a relação entre teoria e prática, a qual é problematizada em seu estudo.

Para entender essa visão ambivalente entre teoria e prática, de acordo com Bertoldo (2007, p. 132), é preciso compreender a concepção e os “elementos básicos ao que se denomina ciência moderna”, a qual está compreendida em três modalidades: “[...] as ciências Formais, as Empírico-formais ou Exatas e as Ciências Hermenêuticas ou Interpretativas, as Ciências Humanas”.

Na ciência moderna, principalmente nas ciências empírico-formais, a experimentação é a característica principal para a construção da teoria, e o processo de abordagem do objeto é composto por quatro etapas: observação, hipótese, experimentação e lei. Essas etapas definem o método e o estatuto teórico-epistemológico da ciência moderna.

No que diz respeito às ciências humanas, a principal característica dessa ciência é a interpretação, assim, a elaboração da teoria e a exposição dos resultados das pesquisas dessa área de conhecimento não podem seguir os mesmos processos de abordagem do objeto das ciências empírico-formais. De acordo com o autor, o que ocorre é que as ciências humanas foram constituídas após as ciências empírico-formais, e aquelas “foram marcadas pela ideia de cientificidade e de métodos científicos precisos”, sendo “levadas a imitar, [...] o que havia sido estabelecido no campo das exatas”. Assim, tem-se uma imitação dos métodos científicos, aplicação das técnicas e conceitos característicos das ciências exatas. Mesmo esses métodos sendo desconfigurados da natureza do objeto das ciências humanas, estas ganham status e “credibilidade científica” (BERTOLDO, 2007, p. 135, 136).

Dessa forma, não cabe às ciências humanas utilizar-se do mesmo método de elaboração teórica utilizado pelas ciências exatas, e tão pouco o método dedutivo, próprio das ciências da natureza, devido o objeto de estudo daquelas ser o sujeito, portanto, interpretar “não seria como fazer ciência no método de trabalho experimental a que as ciências empírico-formais estão subordinadas”. Sendo a interpretação a base para a produção teórica das ciências humanas, ela faz com que essa produção esteja vinculada a reflexões, vertentes teóricas e autores, “o que aponta, dentre outras coisas, para a complexidade do ato de teorizar” (BERTOLDO, 2007, p.139).

A LA, de acordo com a ciência moderna, configura-se como um campo independente de investigação ao intitular-se como uma ciência aplicada, e ao estabelecer a relação teoria e prática, aquela enfoca mais as questões teóricas, promovendo “sua articulação, numa tentativa de não ser aplicação de teoria”. Neste caso, o que a LA propõe para a formação de professores de LE é que “a própria LA seja a teoria que informa a prática docente, isto é, que a LA tenha nos currículos dos cursos de formação de professores a legitimidade que lhe é devida pelo seu estatuto de disciplina científica” (BERTOLDO, 2007, p. 140-141).

### *1.3. SABERES QUE FUNDAMENTAM A PRÁTICA DOCENTE*

Reconhecendo que a docência possui como base a noção de que o ensino é composto por saberes próprios dos professores, vários estudiosos os têm tomado como objeto de estudo, dentre estes, Tardif (2002; 2008). Nas palavras do autor, “os professores [...] possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”, isto é, no decorrer de sua prática docente, experiência e vivência com os alunos e professores, estes produzem e se apropriam de conhecimentos elaborados por meio daquela. Assim, refletir sobre esses saberes que permeiam a prática do professor significa conhecer e compreender o processo de ensino-aprendizagem, saber “como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com outros atores educacionais” (TARDIF, 2002, p.228).

O autor rebate a ideia de não se considerar o professor como um sujeito constituído de saberes e competências, que também conhece as especificidades de seu trabalho, isso porque,

ao executar sua prática, coloca em ação sua subjetividade e um conhecimento elaborado a partir de experiências teóricas, pessoais e profissionais que orientam e direcionam sua ação.

A diversidade do saber docente é efetivamente empregada pelos professores no exercício da prática e no contexto em que atuam. De fato, eles são orientados por um conhecimento pessoal, sendo este um conhecimento formado pelas experiências pessoais, atravessadas pela cultura e pelo meio social em que convivem. Baseiam-se, também, em um conhecimento advindo da formação escolar e profissional, o qual é formado pela trajetória escolar, cursos de capacitação e formação continuada.

Além do mais, durante a prática em sala de aula, os professores recorrem a livros, vídeos, experimentos e demais materiais didáticos, relacionados à matéria e ao planejamento proposto. Este conhecimento é construído por meio dos recursos didáticos, os quais estão em constante processo de (re)elaboração e, por fim, por meio da convivência com outros professores, contextos e alunos, estes produzem o conhecimento profissional, o qual é efetivado ao longo de sua docência.

Assim sendo, o conhecimento dos professores está, de certa forma, consolidado na junção de várias fontes de conhecimentos, “adquiridos através de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 234).

Assim, a prática docente é permeada por conhecimentos que provêm de diversas fontes. Em sua prática, o professor ocupa-se de sua cultura pessoal, oriunda de história de vida, cultura escolar, utilizando diversas teorias e técnicas, muitas contraditórias, de acordo com a visão dos pesquisadores. Procuram atingir vários objetivos, estabelecendo uma relação integrada com a prática (TARDIF, 2002). Como salienta Tardif (2002), não existe uma relação dicotômica entre teoria e prática, pois para o autor, ambas são compostas de práticas, saberes, teorias, ações, experiência, conceitos, representações e subjetividades, permeadas, também, por uma relação entre sujeitos das quais as práticas são constituídas de saberes.

## 2. CONTEXTO, PARTICIPANTES DE PESQUISA

A presente pesquisa teve como objetivo principal investigar as cognições de professores e formadores sobre estudos na área de ensino e aprendizagem de línguas e a relação destas com a prática docente de LE. Para isso, escolhemos como participantes desse estudo professores de LE (inglês) da rede pública municipal de ensino, do ensino fundamental e professores formadores de uma universidade pública federal.

Os 34 professores-participantes da rede pública de ensino, sujeitos desta pesquisa, possuem, em sua maioria, formação acadêmica na área de Letras (inglês) e experiência profissional nas redes de ensino municipal e estadual. Dois desses professores são doutores, treze são mestres, doze especialistas e sete graduados.

Foram sete os professores-participantes formadores. Estes possuem perfil de pesquisadores em LA, dentre eles, dois atuam em programa de pós-graduação em LA, e cinco em atuam no curso de Licenciatura Plena em Língua Inglesa. As assertivas que compõem o universo de ideias foram elaboradas, a partir da discussão realizada com os professores participantes do grupo focal e também das entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores formadores.

Discorreremos a seguir sobre a metodologia e os procedimentos adotados para o desenvolvimento do trabalho.

## 3. NATUREZA E METODOLOGIA DE PESQUISA: METODOLOGIA Q

Para a realização desta pesquisa, de acordo com os objetivos previamente definidos, utilizamos a abordagem quanti-qualitativa, denominada Metodologia Q (STEPHENSON, 1935), em que predomina a análise qualitativa, por meio da realização de uma análise interpretativa das matrizes geradas pela análise fatorial.

Este estudo enquadra-se no paradigma de pesquisa qualitativa (NUNAN, 2001) de base interpretativista (ERICKSON, 1986), considerando que as cognições dos professores e pesquisadores sobre o papel das pesquisas acerca do processo de ensino e aprendizagem, bem

como a relação destas com a prática docente de LE são investigadas em seu contexto imediato, não havendo a preocupação em medir e quantificar os dados, tampouco em buscar generalizações. As distribuições Q, o grupo focal e as entrevistas semiestruturadas, possibilitaram-nos não só interpretar as cognições dos professores, mas também formular uma análise das perspectivas de suas práticas.

A Metodologia Q é uma combinação de conceitos filosóficos, psicológicos, epistemológicos, de procedimentos de coleta de dados e métodos estatísticos que fornece uma base bem elaborada para o estudo sistemático da subjetividade<sup>2</sup> humana. O ponto central da metodologia são os significados e compreensões que as pessoas trazem para os seus empreendimentos. A preservação da perspectiva da pessoa tornou a metodologia Q interessante para pesquisadores que privilegiam os métodos qualitativos e procedimentos sistemáticos. Nesse sentido, o pesquisador procura um modelo, o qual permite que os participantes modelem seus pontos de vista sobre um assunto de importância subjetiva por meio da Distribuição Q. Este “modelo” é realizado por um participante, por meio de uma ordenação sistemática, isto é, da distribuição de um conjunto de estímulos, denominado amostra-Q, de acordo com uma instrução de distribuição específica (BROWN, 1986, apud MCKEOWN; THOMAS, 1988, p. 12).

As etapas que compõem 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 técnica que envolve a distribuição Q pode ser caracterizada como um processo por meio do qual um indivíduo apresenta seu ponto de vista subjetivo sobre uma dada questão, ordenando os itens ou assertivas em colunas, em pontos ao longo de um contínuo, definidos por uma determinada condição de instrução (MCKEOWN e THOMAS, 1988, p. 30).

---

<sup>2</sup> Subjetividade aqui não implica em uma relação passiva do sujeito com o mundo, mas sim em ação do sujeito, a qual ocorre tanto na interpeleção do mundo quanto na mudança da organização deste com o fim de adequá-la aos seus objetivos (CUNHA, 2005).

A primeira etapa da pesquisa é denominada Amostra Q. Segundo Castro (2005), é um conjunto de itens ou assertivas, cada um impresso em um cartão separado, que é apresentado ao sujeito participante para que ele ordene no quadro de distribuição. São afirmações que expressam opiniões diferentes sobre uma determinada questão, e o número de afirmações fica entre 30 e 60.

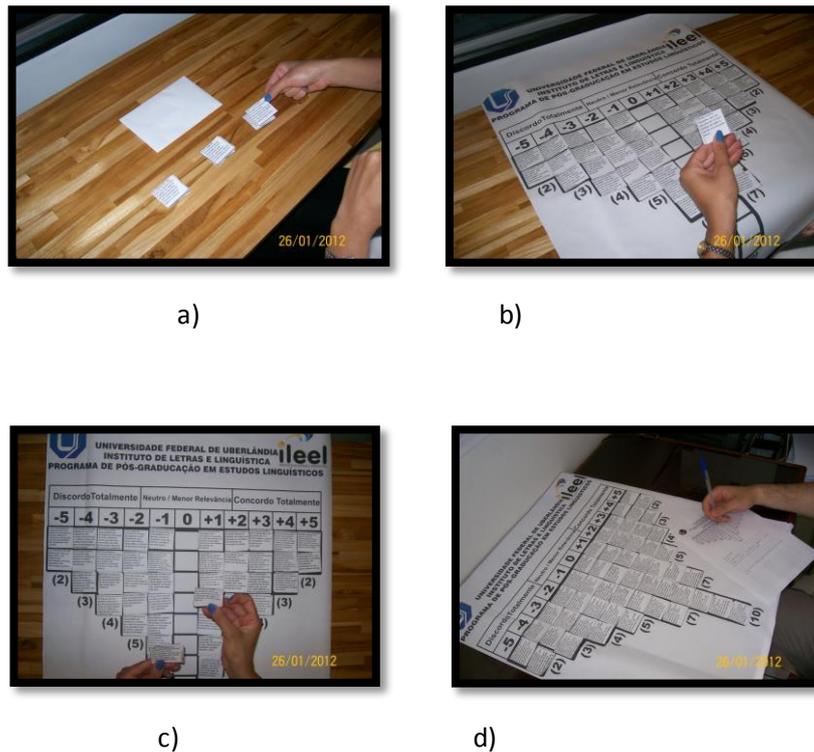
A Amostra Q pode ser constituída de diferentes formas, a primeira é a amostra “naturalística” e a outra, a amostra “não original”. A vantagem da amostra Q naturalística é dupla, primeiro, porque as assertivas espelham de forma direta as opiniões dos participantes na distribuição Q, e segundo, porque elas aceleram tanto o processo de distribuição Q quanto os significados atribuídos aos itens baseados na comunicação do sujeito. Para este estudo optamos pela amostra naturalística, levando em consideração os instrumentos de coleta de dados e o contexto.

A segunda etapa consiste na distribuição Q. Conforme Mckeown e Thomas (1988, p. 31- 32), é um processo no qual o participante modela seu ponto de vista por intermédio de sua interpretação e ordenação dos itens da amostra Q ao longo de um contínuo definido por uma condição de instrução. Uma condição de instrução é uma explicitação de como o participante deve distribuir os itens da amostra Q. Posteriormente, entregamos a cada participante o quadro de distribuição Q, no qual ele distribuía as assertivas numeradas sob os marcadores de distribuição, mantendo o relacionamento geral esquerda-centro-direita.

Terminada a distribuição, o participante poderia revisar e reorganizar as assertivas e, se necessário, fazer ajustes entre elas. O objetivo é que ele retratasse o mais precisamente possível seu ponto de vista pessoal.

Finalmente, pedimos ao participante que registrasse a localização das assertivas da distribuição Q, escrevendo os números dos itens em um gabarito que reproduzia a distribuição e comentasse ou discutisse suas razões para a escolha dos itens posicionados nos extremos de sua distribuição. Tais comentários e discussões podem fornecer informações importantes para a compreensão e interpretação do significado da distribuição feita.

A figura 1 (a-d) ilustra o processo de distribuição da pesquisa.



**Figura 1.** Processo de distribuição Q: a) distribuição dos cartões em três colunas; b) distribuição dos cartões no contínuo; c) distribuição; d) distribuição finalizada e preenchimento do gabarito. Fonte: Acervo dos autores, 2012

Os dados obtidos pela distribuição Q foram analisados usando um dos dois pacotes de *software* denominado, *PQMethod* (acessível no site <http://www.qmethod.org>) e PCQ. Cada amostra Q produziu um conjunto de pontos (+5 a -5), representando os graus de preferência por todas as declarações, e a resposta subjetiva de cada pessoa foi, então, estatisticamente correlacionada com todas as outras. A magnitude dos coeficientes de correlação indica o grau de similaridade entre as várias perspectivas.

O processo de interpretação dos fatores foi feito com base nos escores fatoriais. O procedimento de interpretação envolve a criação de uma Distribuição Prototípica, uma para cada fator, com escores que variam de -5 a +5. Estes foram os valores dos extremos do contínuo das opiniões da administração da distribuição. Posteriormente, cada participante fez um comentário que discutia e justificava a escolha de cada item posicionado nas colunas +5 e -5 de um fator, acrescentando informações pertinentes sobre aquele ponto de vista.

Assim, discorreremos as etapas da metodologia e os procedimentos da coleta de dados. Na seção seguinte, apresento a análise e a discussão dos dados triangulados das seguintes fontes: análise fatorial (distribuição Q) e comentários pertinentes sobre o ponto de vista do fator.

#### 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, iremos, a princípio construir o texto (discurso) dos participantes a partir das assertivas consideradas mais significativas, com base na tabela 1. A partir desse discurso, podemos observar quais são os aspectos de maior significância para o grupo. A seguir, analisamos e interpretamos os temas mais relevantes para os participantes do grupo. O texto que emergiu de cada fator, a partir do recorte que fizemos, foi elaborado a partir das assertivas com cargas +5, +4, +3, -3, -4, -5, as quais representaram os pontos de vista mais e menos relevantes para este grupo.

A partir do texto que foi construído, pudemos observar quais foram os aspectos mais relevantes para cada grupo que emergiu da análise fatorial. Para chegarmos a esses aspectos, levamos em consideração as cargas das assertivas e os temas mais recorrentes nelas. Para a interpretação, utilizamos a análise fatorial dos dados obtido pelo programa PQMethod, os quais se referem às assertivas de concordância e de discordância mais significativas e os comentários dos participantes.

##### 4.1. ANÁLISE DO FATOR 1 – DISCURSO<sup>3</sup>

Com base no quadro de distribuição dos fatores, são analisadas as assertivas de maior peso (+5 e -5, +4 e -4, +3 e -3) típicas e as que distinguem os fatores, ou seja, as que indicam aspectos mais importantes nos pontos de vista do fator. Estas assertivas se inserem no discurso de cada fator. As assertivas com cargas +1, -1 e zero revelam aspectos de menor importância para os participantes do fator. Deste modo, com o objetivo de interpretar as cognições dos professores de cada fator, todos os itens distintivos e significativos, tanto positivos quanto negativos, foram isolados e discutidos separadamente em cada fator.

---

<sup>3</sup> Discurso aqui está sendo entendido como “exposição metódica sobre certo assunto; arrazoado” (AURÉLIO, 2004, p. 259).

Na sequência, segue a análise prototípica do Fator 1, seus participantes e os comentários destes que corroboram a análise.

O Fator 1 é composto por 34 participantes que possuem cargas significativas. Assim, o Fator 1 é composto por 09 (nove) professores formadores, quatro deles com titulação de mestrado e cinco com titulação de doutorado. Dentre os nove, cinco atuam na rede pública de ensino. Há ainda nesse fator nove professores da rede pública estadual de ensino, um com graduação, três com especialização e cinco com mestrado. Ainda nesse grupo, há quatorze professores da rede pública municipal de ensino, sendo que quatro com graduação, cinco com especialização e cinco com mestrado. Ainda fazem parte deste Fator um professor da rede pública federal com mestrado, e um professor da rede privada de ensino com mestrado.

De acordo com a análise fatorial, apresentada a seguir, os participantes do Fator 1 discordam que teoria e prática não conversam entre si, que são diferentes demais, muito divergentes e distantes [10(5)]<sup>4</sup>. Essa é a questão mais importante para esse fator. Acreditam que a prática está relacionada a um conjunto de reflexões teóricas, sejam elas formais ou não, e que a teoria precisa ser discutida sempre. [5(5)]. Outro item de peso significativo refere-se às pesquisas em LA, [18(5)], que para os participantes, tornam os professores mais reflexivos e faz com que reavaliem e aprimorem a prática e a metodologia em sala de aula. Discordam que prática, ensino e a sala de aula continuam os mesmos desde que iniciaram as pesquisas em LA [13(-4)], por outro lado, acreditam que as pesquisas em LA contribuem para a compreensão do processo e contexto de ensino e aprendizagem de línguas [26(4)], pois consideram as pesquisas ricas, abordando vários temas e vertentes que podem ser pesquisados [26(4)], causando impactos sociais transformadores nos problemas de sala de aula [6(3)]. Destacam o benefício de pesquisar em LA como forma de conhecer o processo de ensino e aprendizagem de línguas, que para os participantes é um processo complexo [20(3)] e discordam que as pesquisas estão mais preocupadas com a formação inicial do professor de línguas [25(3)], isto é, acreditam que as pesquisas estão mais voltadas e conectadas com a prática e o contexto [25(-3)].

---

<sup>4</sup> Os números entre colchetes se referem ao número da assertiva e os números entre parênteses se referem ao escore da mesma no grupo, conforme matriz *Q-sort values for each statement*. O programa transforma o escore em números inteiros considerando a amplitude da escala de distribuição.

Esse grupo discorda da ideia de que a participação em pesquisas de LA - com as quais se identificam - é de natureza subjetiva, pessoal e introspectiva [39(-5)]. Acreditam que as pesquisas são importantes para a prática em sala de aula [43(-3)]. Não se sentem constrangidos ao serem observados pelos pesquisadores [39(-5)]. Concordam que os professores querem “o como” fazer, mas destacam a reflexão como sendo importante em cada contexto, pois para eles, não existe um roteiro prático a ser seguido [1(-4)]. Dessa forma, para esse grupo, a pesquisa é importante e necessária, sendo valorizado inclusive o professor da educação básica pesquisador de sua própria prática e produtor de teorias [31(3)].

Enfim, percebe-se que os professores participantes são interessados e também se identificam com os artigos e pesquisas em LA [50(-40)], concordam que esses trabalhos são fundamentados na prática e contribuem para a solução de problemas reais da sala de aula [49(-4)].

Com base na tabela 1, nesse fator, o que os participantes prototípicos enfatizam são os aspectos: (a) Relação teoria e prática; (b) O papel das pesquisas em LA na formação continuada do professor de LI. A seguir, são expostas, em ordem decrescente, as assertivas de concordância e discordância de escores mais elevados que definem esta perspectiva.

Tabela 1 – Assertivas mais relevantes para o fator 1.

Fatores – Escores de cada assertiva		Fatores		
Nº	Assertivas	1	2	3
5	Toda prática está relacionada a um conjunto de reflexões teóricas, sejam elas formais ou não, e essa teoria tem que ser discutida sempre.	5	2	5
18	As pesquisas em LA nos tornam professores mais reflexivos, reavaliamos e aprimoramos nossa prática e metodologia em sala de aula.	5	3	5
10	A teoria e a prática não conversam entre si, são diferentes demais, muito divergentes e distantes.	-5	1	-4
39	Não me identifico com a participação nas pesquisas de LA, é muito subjetivo, pessoal e introspectivo. Tenho receio de ser observado.	-5	-2	-3
1	Os professores querem o como, mas é preciso um trabalho de conscientização, reflexão, pois cada contexto é um contexto. Receita não existe.	4	2	4
40	Os professores da rede pública deveriam se empenhar mais em pesquisas, avaliar também sua própria prática e do seu contexto a partir de suas inquietações. Produzir suas teorias.	4	0	3
26	As pesquisas em LA contribuem para a compreensão do que seja o processo e contexto de ensino e aprendizagem de línguas. É muito rica,	4	0	4

	abarcando vários temas, vertentes.			
13	Na Linguística Aplicada tem muito dessa questão de fazer para melhorar, o que é pura ilusão. Para mim, que estou na prática, o ensino e a sala de aula continuam os mesmos desde que iniciaram as pesquisas.	-4	-1	-4
49	Não me identifico com os artigos de LA, são muito teóricos, densos, sem objetividade, não fundamentados em nossa realidade, são mais para pesquisadores terem meras publicações em seus currículos e não como contribuição e solução de problemas reais da sala de aula.	-4	-4	-4
50	Não tenho interesse em ler artigos, as pesquisas são várias, diversas linhas de pesquisa, muitos resultados, acabo me perdendo.	-4	-5	-3
6	As pesquisas que o professor faz e as teorias de LA têm impactos sociais, transformadores nos problemas de sala de aula.	3	-2	0
7	O professor da rede pública quer algo que faça refletir, mas também quer informações concretas, sugestões mais direcionadas a prática.	3	5	2
20	O benefício de pesquisar em LA é conhecer o processo de ensino e aprendizagem de línguas que é um processo complexo.	3	2	1
31	A noção do professor-em-serviço pesquisador é muito interessante, pois, assim, aprimoramos nossa prática e criamos nossas próprias teorias.	3	1	3
25	As pesquisas em LA estão mais preocupadas com a formação inicial do professor de línguas do que com a prática em sala de aula. Vejo as pesquisas deslocadas do contexto de atuação.	-3	-1	0
32	Os professores formadores não acreditam que é possível fazer uma transformação da teoria para prática, não acreditam na formação contínua e vivem numa redoma.	-3	-4	-2
33	Os professores da universidade são verdadeiros eremitões, tem medo de apresentar suas pesquisas, fazer parcerias e organizar cursos de formação.	-3	0	-5
43	Tenho outras preocupações que emergem na minha sala de aula e dentro da escola que são mais importantes que ficar pesquisando, tentando solucionar o imaginável.	-3	-2	-1

Fonte: Elaborado pelos autores.

As cognições do Fator 1 podem ficar esclarecidas a partir do cruzamento dos dados da análise fatorial, e dos comentários e discussões que os professores participantes forneceram na etapa de distribuição Q. Assim, emergiram temas significativos que foram classificados e, junto com eles, seguem-se excertos dos comentários que apoiam a análise e aprofundam as questões do Fator 1. Doravante, estes serão identificados da seguinte forma: excerto comentário da distribuição (ECD).

Na seção seguinte, apresenta-se a caracterização do Fator 1 por meio dos temas que emergiram de forma significativa na análise fatorial. Apresentam-se também excertos dos

comentários feitos pelos professores participantes na etapa da distribuição Q, os quais corroboram essa categorização.

As assertivas mais significativas da distribuição prototípica do Fator 1, assim como o discurso com elas construído como um todo, revelam as questões mais importantes para os professores participantes: relação teoria/ prática, professor de línguas como um profissional reflexivo, relação professor formador e professor não formador, relação universidade e escola, o papel das pesquisas em LA, formação crítica do professor de línguas. Os elementos linguísticos, como palavras, frases ou expressões que apoiam a análise dos ECD encontram-se destacados em negrito.

#### 4.2. TEMAS RELEVANTES PARA O FATOR 1

##### 4.2.1. Relação teoria e prática

De acordo com a análise dos comentários, nas cognições dos professores participantes do Fator 1, pode-se perceber que teoria e prática estão imbricadas, pois acreditam que a prática está relacionada a teorias implícitas, isto é, teorias constituídas pelo contexto político, histórico e social. Assim, pode-se afirmar que a prática em sala de aula é afetada, principalmente, pela história de vida dos professores, formação acadêmica e leituras em cursos de formação continuada.

Essas afirmações estão corroboradas no excerto de comentário de um professor participante, apresentado abaixo. Os termos “sujeito situado político, histórico e socialmente”, “afetado por sua história de vida, de leitura, de escolarização” denotam a visão do professor sobre os fatores que influenciam a prática docente em LE.

**ECD - PDF/RP10- (+5) Toda prática é prática de um **sujeito situado político, histórico e socialmente** em um contexto. Assim, aquilo que faz **é afetado por sua história de vida, de leitura, de escolarização.****

Esse professor participante acredita que o professor da rede pública de ensino traz consigo uma teoria que sustenta a sua prática, mesmo quando se trata de práticas direcionadas por uma abordagem de ensino imposta.

Percebe-se assim, que a participante parte de um lugar discursivo de um professor que analisa a teoria como uma prática relacionada às questões políticas, históricas e sociais. A prática, no dizer desse professor, está permeada pelo contexto em que está atuando. O professor é afetado por toda uma trajetória que ele vivenciou, isto é, todas as experiências estão implícitas na prática. Ao longo de sua experiência ele se constitui e, é constituído por outros dizeres, e estes fundamentam a sua prática, o seu dizer e como ele se vê professor de LE.

No entanto, para Connelly e Clandinin (1988) e Clandinin e Connelly (1995), a base epistemológica do ensino e aprendizagem está na relação teoria e prática, que ocorre no cenário do ensino e aprendizagem de línguas. Estabelecem a distinção e relação entre conhecimento prático e prática; e entre teoria e conhecimento teórico.

A expressão conhecimento prático pessoal é utilizada pelos autores para enfatizar o conhecimento dos professores em suas ações, práticas em sala de aula, expressando a ideia de experiência, visto que são sujeitos, isto é, pessoas com conhecimento e saberes implícitos.

Esse conhecimento encontra-se nas experiências dos professores, sejam elas educacionais, pedagógicas, teóricas e ou práticas. Para Connelly e Clandinin (1998), o conhecimento está presente na mente e no corpo dos docentes e nos planos futuros dos professores e formadores. Isso pode ser confirmado quando assistimos ou participamos de uma aula, vemos mente e corpo trabalhando, em ação conjunta.

Os autores consideram que esse conhecimento do professor é ao mesmo tempo pessoal e prático, ou seja, é o conjunto de convicções, sejam elas consistentes ou inconsistentes, que surge da prática, da experiência social e tradicional e que se acha expresso nas ações dos professores. “Trata-se de um conhecimento pessoal porque está impregnado de todas as experiências que constituem o ser do professor” (CONNELY e CLANDININ, 1995, p.7).

Ao observar as afirmações dos participantes PDF/RP10 e PMRE20, no que diz respeito à relação teoria e prática, pode-se perceber que eles discordam que há uma relação dicotômica entre teoria e prática. Para esses participantes, o professor com sua experiência traz consigo

uma teoria que sustenta a sua prática, isto é, ele é constituído de conhecimentos, crenças, que são construídas desde sua vida escolar, acadêmica e profissional, relacionada a uma prática reflexiva.

Os ECD abaixo indicam o posicionamento dos professores participantes sobre essa questão. As expressões “teoria e prática caminham juntas”, “não creio em uma relação dicotômica entre teoria e prática” explicitam a visão dos docentes em relação ao vínculo teoria e prática. Vale acrescentar que pode se tratar de uma teoria implícita a qual sustenta o fazer em sala de aula, ou seja, toda prática está entendida como relacionada a um conjunto de reflexões teóricas, sejam elas formais ou não.

**ECD - PMRE20- [(5/16)] Teoria e prática caminham juntas**, o crescimento profissional depende da reflexão teórica assim como da prática.

**ECD - PDF/RP10- [10(-5)] Não creio em uma relação dicotômica entre teoria e prática**. As pesquisas trazem inevitavelmente outro olhar sobre a sala de aula, apesar do processo de transformação ser sempre lento, contínuo e conflituoso.

Em suma, estes participantes acreditam que a teoria e a prática estão relacionadas entre si, são coexistentes. Estes entendem prática como uma teoria, já que está permeada por conhecimentos e saberes práticos, porém a constituição dessa teoria não está relacionada apenas a reflexões teóricas, mas também a reflexões sobre a prática do professor de LE, que é elaborada e reelaborada na sala de aula.

Nessa perspectiva, esses participantes acreditam que a prática do professor é guiada por um conhecimento prático pessoal complexo, orientado por crenças, entendimentos, experiências, interpretações, intenções, construtos que estão relacionados com o que os professores acessam para moldar, direcionar, avaliar e classificar a prática (CONNELLY e CLANDININ, 1988; CLANDININ e CONNELLY, 1995).

Os comentários aqui analisados, sobre a temática relação teoria e prática, apontam para a importância de se continuar a pesquisar sobre o que os professores pensam, em que

acreditam, descrevendo, compreendendo, interpretando e reconstruindo as cognições sobre suas teorias e ações.

#### 4.2.2. Pesquisas em LA: contribuições para a formação de professores

Em relação às contribuições das pesquisas em LA para a formação de professores, os participantes do Fator 1 consideraram ser estas de fundamental importância para embasar a prática dos professores de LE e, conseqüentemente, contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. Por meio de pesquisas, artigos e publicações, os professores formadores podem estar mais próximos do professor de LE da rede pública de ensino e, dessa forma, contribuir para a formação continuada desses profissionais.

Ao comentar sobre as assertivas escolhidas, conforme se pode verificar no excerto abaixo, os participantes utilizaram duas ocorrências do verbo contribuir: “contribuem” e “contribuir para escola”. Esse termo é um indicador da ação positiva das pesquisas em LA na formação dos professores de LE. Houve também o emprego do substantivo “efetivação” como complemento do verbo contribuir: “contribuem para a efetivação do processo ensino-aprendizagem”. Nesse caso, esse substantivo remete ao resultado, produto das contribuições das pesquisas em questão.

**ECD - PMF/RP01- [49(-5)]** Discordo totalmente com a afirmativa; como professora, especialmente no ensino fundamental, pude perceber o quanto os artigos e as pesquisas em LA **contribuem** para a **efetivação** do processo ensino-aprendizagem.

**ECD - PDF/RP09- [49(-5)]** Não acho que a teoria produzida por meio das pesquisas sirva apenas para melhorar o currículo. **Acho que podem contribuir para a escola.**

Os comentários desses professores sobre a importância das pesquisas em LA para a formação de professores de LE estão de acordo com a visão de Demo (1995, p. 128), “pesquisa significa diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção”. Esse é também o posicionamento de Mateus (2002, p. 7), isto é, ele também considera que “a pesquisa como princípio educativo produz o saber e a consciência crítica e desenvolve a capacidade de intervenção [...]”.

Essa capacidade de intervenção por meio das pesquisas, conforme Demo (1995) e Mateus (2002), promove a melhoria do ensino de línguas. Isso se dá, por exemplo, por meio de publicações e cursos de formação continuada de professores de línguas. Dessa forma, a noção de pesquisa e formação continuada para os professores participantes é motivada pela capacidade de aprender a aprender, a qual se fundamenta na concepção de conhecimento enquanto algo que pode ser criticado e recriado (DEMO, 1995 apud MATEUS, 2002).

Como já mencionado, os participantes acreditam que as pesquisas em LA favoreceram o processo de ensino e aprendizagem de LE (inglês). Os verbos / locuções verbais “mudou”, “melhorou”, “tem contribuído” e “tem mudado” denotam essa contribuição. Já os substantivos “melhoria”, “ensino”, “teorias” caracterizados, respectivamente, pelos adjetivos / locuções adjetivas “da prática”, “de LE”, “novas” indicam uma avaliação positiva das contribuições das pesquisas em LA.

**ECD - PMF/RP01- [13(-5)]** Muita coisa **mudou e melhorou**, começando pelos materiais didáticos, passando pela formação do professor a LA **tem contribuído** muito com a **melhoria da prática e com o ensino de LE**.

**ECD - PMF/RP02- [13(-5)]** O ensino de línguas estrangeira **tem mudado constantemente**, a partir das pesquisas e **novas teorias**.

Portanto, esse posicionamento dos participantes ressalta a contribuição das pesquisas em LA para o processo de ensino de LE (inglês) na formação de professores como elemento importante de entendimento do trabalho docente e de propostas de intervenção (GIMENEZ, 2005). Nesse sentido, acredita-se que a pesquisa pode ser considerada um fator essencial na formação continuada do professor de LE, uma vez que possibilita reflexão e mudança no processo de ensino e aprendizagem.

Em contrapartida, os participantes acreditam que há um distanciamento entre universidade e escola pública. De acordo com o comentário abaixo, pode-se perceber que há também uma resistência da escola em relação à academia, pelo fato de aquela considerar-se pouco valorizada, já que recebe menos investimento por parte do governo. Essa resistência está evidenciada nas expressões “grande distanciamento entre universidade e escolas da rede

pública”, “resistir às relações acadêmicas”, “aquelas que pouco investimento recebe do governo”.

**ECD - PMRPF40- [18(+5)]** Creio que ainda existe **um grande distanciamento entre universidade e escolas da rede pública** e esta tendem sempre a se fechar e **resistir às relações acadêmicas** por se considerarem como **aquelas que pouco investimento recebe do governo**.

**ECD - PMRPF40- [18(+5)]** Acredito que o trabalho e pesquisa da LA **tem encurtado** a distância entre as instituições e **promovido discussões, descobertas e reflexões** sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, apesar de o participante considerar a existência do distanciamento entre universidade e escola pública, este tem diminuído em decorrência das discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem, mediadas pelas pesquisas em LA, conforme se pode verificar no comentário seguinte. Na fala desse participante, o uso das expressões “tem encurtado a distância”, “promovido discussões, descobertas e reflexões” denota a diminuição desse distanciamento entre as instituições.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As assertivas e os dados aqui analisados ilustram a dialética da relação teoria/prática, apontam para a importância de se continuar a trabalhar sobre o que pensam e em que acreditam os professores, descrevendo, compreendendo, interpretando e reconstruindo suas cognições.

Os temas discutidos neste fator podem causar certo estranhamento, o qual pode ser considerado como fruto da cisão na relação teoria e prática. Tal estranhamento pode também ser decorrente da falsa impressão de que o processo de ensino-aprendizagem caracteriza-se pela aplicação imediata de metodologias, estratégias e teorias formuladas pela universidade.

Assim como Melo (2010), e, de acordo com os apontamentos deste fator, reconhece-se a existência de múltiplos saberes. As contribuições dos professores da rede pública mobilizam-

me em busca de inovações, a partir de reflexões sobre os fatores que caracterizam a formação docente.

Pode-se perceber que a LA tem um papel relevante para trazer a conscientização das teorias implícitas, quais são essas teorias, como elas se embasam e como elas conduzem a prática do professor de LE da rede pública.

Por meio das pesquisas em LA, os professores de LE podem refletir sobre a prática, estabelecendo uma nova relação teoria e prática a qual, “supera a relação linear e mecânica proposta pelo racionalismo-técnico e alcança uma perspectiva dialética em que, num movimento dinâmico, prática e teoria se fazem e desfazem” (HORIKAWA, 2009, p.90).

Diante dessas considerações, queremos concluir que as crenças, conhecimentos - teórico/prático - e as pesquisas em LA, contribuem para a prática pedagógica dos professores de acordo com a realidade de cada contexto. Assim, de acordo com Bomfim e Conceição (2009, p. 63) essa dinâmica resultante desse conjunto de fatores “deve ser, portanto, considerada com mais atenção nos processos de formação de professores de línguas”.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

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

\_\_\_\_\_. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org), **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

\_\_\_\_\_; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

BERTOLDO, E. S. **Um discurso da Linguística Aplicada**: Entre o desejo da teoria e contigência da prática. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2000.

BERTOLDO, E. S. Da relação entre teoria e prática no âmbito da Linguística Aplicada: possibilidades, desafios e provas. In: SILVA, S. P. (Org.). **Teoria e Prática: algumas perspectivas**. Catalão-GO: Editora da UFG – Campus de Catalão, 2007. p. 129-160.

BOMFIM, B. B. S. B.; CONCEIÇÃO, M. P. Crenças de aprendizagem de línguas e a formação reflexiva do professor. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, UNB, v.8, n.1, 2009, p. 54-67.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. **Language Teaching**. Cambridge: University Press, v.36, p.81 – 109, maio 2003. Disponível em: <<http://journals.cambridge.org>>. Acesso em 10 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. The use of grammatical terminology in the second language classroom: A qualitative study of teacher's practices and cognitions. In: **Applied Linguistics**, 1999. 20, 95-126.

CARDOSO, R. C. T. **O imaginário do comunicativismo entre professores de língua estrangeira / Inglês (e sua confrontação com teoria externa)**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, Assis, UNESP, 2002.

CARVALHO, V. C. P. S. **A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de Letras: crenças e mitos**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, (UFMG), Belo Horizonte (MG), 2000.

CASTRO, S. T. R. Mapeando pesquisa em formação de professores de língua estrangeira em cursos de Letras na Linguística Aplicada. In: CASTRO, S. T. R.; SILVA, E. R. (Org.). **Formação do Profissional Docente: Contribuições de pesquisas em Linguística Aplicada**. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2006, p. 293-329.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Org.). **Identidades recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 319-338.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Teachers' professional knowledge landscapes**. Toronto: OISE Press, 1995.

COÊLHO, 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.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Teachers as Curriculum Planners: narratives of experience**. Toronto: OISE Press, 1988.

COSTA, A. B. **Crenças e Representações de Professores de Língua Inglesa sobre a formação continuada**. 2003. 131f. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem. Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2003. Disponível em: [http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/3506/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O\\_Cr en%C3%A7asRepresenta%C3%A7%C3%B5esProfessores.pdf](http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/3506/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Cr en%C3%A7asRepresenta%C3%A7%C3%B5esProfessores.pdf)> Acesso em: 10 jun. 2005.

CUNHA, M. C. K. **Ambiente de aprendizagem em aulas de língua estrangeira: percepções de aprendizes reveladas pela Metodologia Q**. 2005. Tese (Doutorado) -Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2005.

CUNHA, M. C. K. A técnica Q: coletando dados subjetivos na área de Linguística Aplicada. In: FIGUEIREDO, C. A.; JESUS, O. F. (Orgs.). **Linguística Aplicada: aspectos da leitura e do ensino de línguas**. Uberlândia-MG: EDUFU, 2005. (Linguística in focus; v.3).

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DUARTE, M. S. **Formação continua de professores de língua inglesa no Brasil: a prática reflexiva crítica em questão**. 2011. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2011.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M. C. **Handbook of research on teaching**. 3 ed. New York: Macmillan, 1986, p. 119-161.

GARDNER, R. C. The socio-educational model of second-language learning: Assumptions, findings, and issues. **Language Learning**, v.38, n.1, p.101-126, 1988.

GIMENEZ, T. Desafios Contemporâneos na Formação de Professores de Línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F.; FREIRE, M. M. **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. A.L.A.B; Campinas: Pontes, 2005, p. 183-201.

HORIKAWA, A. Y. Interação pesquisador-professor: por uma relação colaborativa. In: MAGALHÃES, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. 2. ed. Campinas – SP: Mercado de Letras, p. 89-104, 2009.

HOLEC, H. The learner as manager: managing learning or managing to learn? In A. Wenden & J. Rubin (orgs.), **Learner strategies in language learning** London: Prentice Hall, p. 145-156, 1987.

LEOPOLDO E SILVA, F. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. **Estudos Avançados**. São Paulo. v. 15, n. 42, p. 295-304, Maio-Ago. 2001. Disponível em: <<file:///C:/Users/Administrador/Downloads/9807-12484-1-PB.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2015.

MATEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENES, T. (Org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002.

MELO, H. Formação cidadã: a produção de conhecimento via parceria universidade-escola. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes, 2010. (Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada v. 4).

MCKEOWN, B.; THOMAS, D. **Q Methodology**. Newbury Park: Sage Publications, 1988.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. 9 ed. Cambridge University Press, 2001.

OLIVEIRA, A. C. T. de. **Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa: suas crenças e expectativas**. 2012. 187f. Dissertação (Mestrado). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2012.

PERINE, C. M.; Linguística Aplicada: crenças e o desafio de formar professores de línguas. **Domínios de Lingu@gem**: Revista Eletrônica de Linguística, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 364-392, 1º semestre de 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/viewFile/14786/9608>> Acesso em: 10 jun. 2015.

SANTOS, K. M.; LIMA, D. C. A formação do professor de língua inglesa no cenário brasileiro: crenças e experiências como fatores de (trans) formação pedagógica. **Signun**: Estudos da Linguagem, Londrina, v.14, n.1, p. 551-568, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8540/9190>> Acesso em: 10 jun. 2015.

SILVA, K.A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 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.

\_\_\_\_\_. Crenças no Ensino-Aprendizagem e na Formação de Professores de Línguas: Delimitando e Atravessando Fronteiras na Linguística Aplicada Brasileira. In: SILVA, K. A. da. **Crenças, Discursos & Linguagem**. v.1, Campinas: Pontes. 2010, p. 21-101.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002. 325 p.

\_\_\_\_\_; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e sociedade**. Campinas: Unicamp, v.21, n.73, dez. 2000.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, UnB, 2006, p. 07-24.

\_\_\_\_\_. 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.

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

**Lauro Luiz Pereira SILVA**

Discente do Curso de Doutorado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Possui Mestrado em Estudos Linguísticos (2012) pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Especialização em Língua Inglesa (2010) pela Faculdade Montes Belos - FMB e Graduação em Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas (2003) pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG. Tem experiência na área de Letras, com ênfase no ensino e aprendizagem de língua estrangeira, Inglês, atuando principalmente nos seguintes temas: Metodologia Q de pesquisa, pesquisa e ensino / aprendizagem de línguas estrangeiras, formação de professores de língua estrangeira, cognição de professores e aprendizes e aspectos subjetivos do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e TICs