

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

CARINA DINIZ NASCIMENTO

**COGNIÇÕES DE PROFESSORES DE INGLÊS SOBRE
ENSINO-APRENDIZAGEM: UM ESTUDO Q**

UBERLÂNDIA
2012

CARINA DINIZ NASCIMENTO

COGNIÇÕES DE PROFESSORES DE INGLÊS SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM: UM ESTUDO Q

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Carmen Khnychala Cunha

UBERLÂNDIA
2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

N244c Nascimento, Carina Diniz, 1987-
2012 Cognições de professores de inglês sobre ensino-aprendizagem: um
estudo q / Carina Diniz Nascimento. -- Uberlândia, 2012.
178 f. : il.

Orientadora: Maria Carmen Khnychala Cunha.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

1. Linguística - Teses. 2. Língua inglesa - Teses. 3. Cognição – Teses.
4. Professores de inglês - Teses. I. Cunha, Maria Carmen Khnychala. II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em
Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Carina Diniz Nascimento

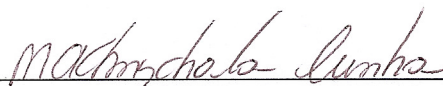
Cognições de professores de Inglês sobre ensino-aprendizagem: um estudo Q

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, curso de Mestrado em Linguística, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, para a obtenção do título de Mestre

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

Dissertação defendida em 28 de fevereiro de 2012 e aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores.



Profa. Dra. Maria Carmen Khnychala Cunha
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Orientadora



Profa. Dr. Kleber Aparecido da Silva
Universidade de Brasília (UnB)
Examinador titular externo



Profa. Dra. Valeska Virginia Soares Souza
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Examinadora titular interna

*A Deus,
ao meu pai (in memoriam),
a minha mãe
e a minha irmã.*

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me possibilitado saúde física e mental necessárias para uma jornada difícil, cansativa, porém de final prazeroso. Por ter me mantido confiante e disposta para a realização deste trabalho. Além disso, por me conceder a família maravilhosa que tenho e que sempre está ao meu lado nas escolhas que faço.

Ao meu pai Aduino (*in memoriam*) e a minha mãe Vânia, pelo amor incondicional, pelo apoio e pela estrutura familiar que me ofereceram, possibilitando a realização dos meus objetivos. Por me ensinarem também o que é responsabilidade, caráter e esforço.

A minha irmã Andréa, pela amizade e pelo companheirismo, pelas palavras de incentivo, por sempre ter acreditado em minhas capacidades e pela valiosa participação no trabalho – a produção das fotos.

A minha orientadora, Maria Carmen Khnychala Cunha, que me mostrou caminhos e me motivou durante o processo de elaboração da pesquisa. Assim como, pela amizade, companheirismo desde o quarto período do curso de graduação em Letras.

Aos professores em serviço, participantes da minha pesquisa de mestrado, pois sem eles este trabalho não teria sido realizado.

Aos institutos de idiomas, que abriram suas portas para que eu pudesse realizar meu trabalho de pesquisa.

Aos professores Dr. Kleber Aparecido da Silva e Dra. Valeska Virgínia Soares Souza que aceitaram meu convite para fazer parte da Banca de Defesa.

A todos os professores do curso de Mestrado em Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, em especial, às professoras Dra. Dilma Maria de Mello e Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme de Castro que, com muito carinho e profissionalismo, fizeram parte da minha Banca do Exame de Qualificação.

Aos funcionários do ILEEL, cujos trabalhos contribuíram para a conclusão dos meus trabalhos de mestrado no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL).

RESUMO

O principal objetivo desta pesquisa se configura em levantar e analisar as cognições de professores de institutos de idiomas sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa e a relação dessas com as ações no contexto de sala de aula. A metodologia Q (distribuição Q), em combinação com o questionário aberto, a observação de aulas e entrevistas, foi utilizada para tornar visíveis estruturas escondidas em situações comunicativas e apresentar convergências, assim como variações, nas maneiras de pensar e construir a realidade. O questionário aberto foi aplicado como instrumento secundário na coleta de dados para o levantamento do universo de ideias e posterior elaboração da amostra Q, a qual se constitui como instrumento primário no uso da Metodologia Q de pesquisa. A amostra Q de 56 itens foi utilizada na distribuição Q pelos professores de Inglês em serviço dos institutos de idiomas. Esses participantes foram instruídos a distribuir os itens da amostra ao longo de um contínuo, variando de maior concordância e/ou relevância (+5) a menor concordância e/ou relevância (-5) e as distribuições foram submetidas a uma análise fatorial por meio do *software PQmethod*. Da análise surgiram três fatores (grupos), sendo que cada um desses representa um ponto de vista peculiar de um grupo de indivíduos em relação ao tema investigado. Com o cruzamento dos dados obtidos por meio dos instrumentos supracitados e da análise qualitativa e interpretativista, os três grupos que emergiram da análise fatorial foram definidos, caracterizados e interpretados pela pesquisadora. Os resultados apontam para cognições relacionadas à formação e ao papel do professor (Os Crítico-Reflexivos – grupo 1), à interação entre professor-aluno e aluno-aluno e à motivação desses (Os Interativos – grupo 2) e ao ensino de gramática e aos recursos didáticos (Os Tradicionalistas Fundamentados – grupo 3). Eles poderão se mostrar úteis para a área de Linguística Aplicada (LA), contribuindo com a área de formação de professores, com a avaliação da prática do professor e da qualidade do ensino oferecido pela instituição e também com direcionamentos para futuras pesquisas na área de LA.

Palavras-chave: Cognições. Ensino-aprendizagem. Língua Inglesa. Formação de professores. Metodologia Q.

ABSTRACT

The main goal of this research is to investigate and analyse the cognitions of teachers of language institutes about the English teaching-learning process and the relationship between teachers' cognitions and their actions in class. Q methodology (Q-sorting), in combination with open questionnaire, classes observation and interviews, were used to bring out hidden structures in communicative situations and present convergences, as well as variations, in ways of thinking and constructing reality. The open questionnaire was applied as a secondary instrument to collect data for the investigation of the concurrence of ideas and further development of the Q sample, which is the primary tool in Q methodology research approach. This Q sample of 56 items was used by in-service English teachers of language institutes in the Q-sorting process. These participants were asked to Q-sort the statements of the Q sample along a scale ranging from "more agreement and/or relevance (+5)" to "less agreement and/or relevance (-5)" and the results were submitted to factor analysis by the PQmethod software. Three factors/groups of participants emerged of the factor analysis, each of these represents a peculiar point of view of a group of respondents concerning the issue being investigated. From the data crossing obtained through the above mentioned instruments and through the qualitative and interpretative analysis, the three groups that emerged from the factor analysis were defined, characterized and interpreted by the researcher. The results refer to cognitions related to the role of the teacher (The Critic-Reflexive – group 1), to the interaction between teacher-students and student-students and to motivation of these (The Interactive – group 2) and to the teaching of grammar and pedagogical resources (The Based Traditionalists – group 3). They could be useful to the area of Applied Linguistics (AL), contributing to teachers' education, to the evaluation of teachers' practice and the quality of education offered by the institution and also as directions for future research in the AL field.

Keywords: Cognitions. Teaching-learning. English language. Teachers' education. Q methodology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – O conceito de cognições	36
GRÁFICO 1 – Assertivas categorizadas	61
QUADRO 1 – Quadro de distribuição desse estudo	54
FIGURA 2 – Processo de distribuição Q	63

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Matriz fatorial	68
TABELA 2 – Assertivas mais relevantes para o fator 1	70
TABELA 3 – Assertivas mais relevantes para o fator 2	71
TABELA 4 – Assertivas mais relevantes para o fator 3	73
TABELA 5 – Assertivas de consenso entre os fatores	113
TABELA 6 – As principais assertivas que distinguem os grupos	115

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
 CAPÍTULO 1	 19
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
1.1 A linguagem em uma visão sociointeracionista de Vygotsky	20
1.2 O ensino-aprendizagem sob a perspectiva de Vygotsky	26
1.3 O conceito de cognições de professores	34
1.4 Cognições de professores, contexto e ações	36
1.5 Um breve histórico sobre as abordagens e métodos de ensino de línguas estrangeiras	39
1.6 O processo de formação de professores de língua estrangeira	43
 CAPÍTULO 2	 48
2. METODOLOGIA	49
2.1 Tipo de pesquisa sobre crenças	49
2.2 Metodologia Q	50
2.2.1 Etapas do estudo Q	52
2.2.1.1 Levantamento do universo de ideias	52
2.2.1.2 Redução do universo de ideias: a amostra Q	53
2.2.1.3 Distribuição Q	53
2.2.1.4 Análise estatística dos dados na metodologia Q	55
2.2.1.5 Interpretação dos dados analisados na metodologia Q	56
2.3 Contexto e participantes da pesquisa	57
2.4 Instrumentos de coleta de dados da pesquisa	58
2.4.1 Questionários	58
2.4.2 Observação de aulas	59
2.4.3 Entrevistas	59
2.5 Procedimentos de coleta e análise de dados da pesquisa	60
2.5.1 Elaboração do questionário	60
2.5.2 Construção do universo de ideias e da amostra Q	61
2.5.3 O processo de distribuição Q	62

2.5.4 Realização das observações de aulas e entrevistas	64
CAPÍTULO 3	65
3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	66
3.1 Fatores da pesquisa	66
3.2 Discursos dos fatores	68
3.2.1 Discurso do grupo 1	69
3.2.2 Discurso do grupo 2	70
3.2.3 Discurso do grupo 3	72
3.3 Discussão de dados	73
3.3.1 Temas relevantes para o grupo 1: <i>Os Crítico-Reflexivos</i>	74
3.3.1.1 <i>Papel do professor</i>	74
3.3.1.2 <i>Ensino das habilidades linguísticas e da cultura</i>	78
3.3.1.3 <i>Formação do professor</i>	83
3.3.2 Temas relevantes para o grupo 2: <i>Os Interativos</i>	86
3.3.2.1 <i>Interação</i>	86
3.3.2.2 <i>Afetividade</i>	89
3.3.2.3 <i>Motivação</i>	94
3.3.3 Temas relevantes para o grupo 3: <i>Os Tradicionalistas Fundamentados</i>	97
3.3.3.1 <i>Ensino de gramática</i>	98
3.3.3.2 <i>Recursos didáticos: livro didático</i>	104
3.4 Consensos entre três fatores	112
3.5 Dissensos entre os três fatores	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICES	141
ANEXOS	156

INTRODUÇÃO

Em minha experiência como monitora de Língua Inglesa, doravante LI, em um instituto de idiomas de uma cidade do estado de Goiás, me deparava com os discursos dos professores do instituto sobre várias questões que perpassavam sua prática em sala de aula, ou seja, como abordavam as quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, ouvir e falar), como faziam uso do livro didático, como ensinavam vocabulário, como faziam uso da língua materna em sala de aula, o que faziam para se aperfeiçoarem, entre outros. Não só como monitora, mas também como aluna, tive a oportunidade de observar a relação entre o que eles acreditavam, sabiam e pensavam sobre ensinar e aprender língua estrangeira (LE) e sua prática pedagógica.

A observação desse discurso na sala de aula me propiciou, na graduação do curso de Letras e no estágio de iniciação científica, a realização de uma pesquisa intitulada “Representações¹ de professores de institutos de idiomas sobre o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa”, em que meu objetivo era levantar as representações dos professores desses institutos sobre o processo de ensino e aprendizagem de LI. Os resultados obtidos com essa pesquisa me motivaram a ir além do levantamento e analisar a relação entre as cognições², as ações dos professores e o contexto de sala de aula de institutos de idiomas. Foi assim que nasceu a ideia do desenvolvimento desta pesquisa de mestrado, com professores de institutos de idiomas da cidade de Uberlândia – MG, que aborda a relação entre crenças e ações no ensino-aprendizagem³ de LI, na qual o contexto é levado em consideração.

Conforme proposto, adoto uma perspectiva mais situada e contextual de cognições, não mais como no início das pesquisas de crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil, na década de 1990, em que as crenças foram entendidas como estruturas mentais (atitudes, ideias, opiniões etc.) relativamente estáveis que residiam no indivíduo, distintamente do conhecimento, pouco influenciadas pelo contexto social em que o indivíduo vive (BARCELOS, 2006).

Pesquisas recentes (DUFVA, 2003; WATSON-GECEO, 2004; BORG, 2006, RAMOS; LESSA, 2010; SILVA, 2010, BARCELOS, 2010; 2011) mostram o

¹ Termo utilizado no estudo da iniciação científica é trocado por cognições no projeto de mestrado.

² Termo usado para representar a dimensão da mente dos professores: crenças, teorias, pressupostos, conhecimento. Esse termo será melhor definido na seção 1.3 do capítulo 1.

³ Ensino-aprendizagem no sentido de o ensino ser um processo indissociável do processo de aprendizagem. Termo comentado brevemente no capítulo 1, início da seção 1.2.

desenvolvimento na natureza das crenças, trazendo contribuições importantes para o campo de investigação das cognições sobre ensino-aprendizagem de línguas. Esse avanço delineia um perfil diferente da natureza das crenças do adotado anteriormente – fixo e estático. Barcelos e Kalaja (2003 *apud* Barcelos, 2006, p. 19-20) resumem bem essa nova perspectiva em dinâmicas; socialmente construídas e situadas contextualmente; experienciais; mediadas; paradoxais e contraditórias; relacionadas à ação de uma maneira indireta e não facilmente distintas do conhecimento.

Transferindo essa visão sobre crenças, de natureza sociointeracionista vygotskiana, para um contexto de ensino-aprendizagem da LI, tomo a interação entre professor e aluno inseridos no ambiente de sala de aula, diante do processo de construção do conhecimento. O professor, participante desse contexto, sendo interativo, constrói conhecimentos de forma colaborativa a partir da relação com o aluno e com o meio. Como principal instrumento de construção de conhecimento, a linguagem expressa as crenças – estruturas mentais nascidas no contexto da interação e na relação entre aprendizes, entre aprendizes e professores – que mudam e se desenvolvem à medida que interagem e modificam suas experiências de ensino-aprendizagem e, são, ao mesmo tempo modificados por elas. As experiências, além de serem resultados das interações entre aprendizes, entre professores e aprendizes, são também entre indivíduos e ambiente, o que determina a imprevisibilidade do contexto de ensino, pois é dotado de diferentes indivíduos com necessidades diferentes, podendo assim dizer que as cognições que emergem desse ambiente não permanecem intactas, estáveis e resistentes a mudanças e, portanto, não permanecem as mesmas.

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

Barcelos (2000) enfatiza a importância dos estudos a respeito das crenças e destaca suas principais funções. Segundo a autora, as crenças (a) ajudam as pessoas a compreenderem a si mesmas e aos outros e a se adaptarem ao mundo, (b) ajudam indivíduos a se identificarem com outros grupos e, (c) fornecem estrutura, ordem, direção e valores compartilhados. As crenças ajudariam, ainda, a solucionar questões

como a ansiedade na aprendizagem de LE e conflitos entre as crenças de professores e alunos, contribuindo, também, para a compreensão das atitudes, ações e motivações dos alunos. Diante dessas considerações, percebe-se a importância do desenvolvimento de pesquisas que busquem compreender as crenças dos professores de LE dentro do seu contexto, considerando-se as experiências anteriores de ensino-aprendizagem desses professores e a maneira como essas experiências influenciam suas crenças e práticas no ensino de LE.

O professor deve ser capaz de se ver no processo de ensino-aprendizagem como um profissional crítico-reflexivo⁴, pois o reconhecimento e o entendimento das crenças envolvidas no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa poderão fazer com que os educadores na área de LE reflitam sobre sua abordagem de ensino, sua formação e suas atitudes em sala de aula e reavaliem criticamente suas práticas, para poder modificar e aprimorar o que realiza em sala de aula.

A pesquisa aqui proposta, relacionada às cognições, às ações e ao contexto, pode contribuir também com a área de formação de professores, com a avaliação da prática do professor e da qualidade do ensino oferecido pela instituição e com dados para futuras pesquisas na área de Linguística Aplicada (LA). É importante que o professor tenha conhecimento de suas cognições para a construção de novos conhecimentos sobre as teorias e práticas pedagógicas.

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 estrangeira. Dentre os publicados mais recentemente, podemos citar Martins (2001), Vechetini (2005), Félix (2005) 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 serem preenchidas, uma delas que me proponho abordar é a investigação das cognições de professores de um contexto ainda pouco pesquisado, os institutos de idiomas de maneira exploratória⁵ para saber qual(is) aspecto(s) pesquisar, qual(is) emerge(m) do grupo de professores no processo de ensino-aprendizagem de LI, diferentemente das abordagens até o momento utilizadas,

⁴ A concepção adotada de profissional crítico-reflexivo é a Schön (1983), que será abordada no capítulo 1, seção 1.5.

⁵ Característica da metodologia utilizada nessa pesquisa – Metodologia Q – que é descrita no capítulo 2.

em que as crenças são definidas *a priori* ou emergem a partir das concepções teóricas do pesquisador.

Uma forte crítica à pesquisa na área de crenças vem sendo tecida nos últimos anos. Segundo Barcelos (2004), necessitamos investigar crenças em contextos diversos – cursos de Letras em instituições particulares, em universidades públicas, cursos de idiomas e continuar a investigação em escolas públicas para que assim possamos chegar a padrões cognitivos entre grupos de professores trabalhando em contextos semelhantes, como sugere Borg (2003). Recentes trabalhos levantados que abordam a questão das crenças no contexto de institutos de idiomas são de Vechetini (2005) e Garbuio (2005). Vechetini (2005), em sua dissertação, foca as crenças de professores, em serviço, a respeito do ensino de vocabulário para alunos iniciantes. Para isso, desenvolveu um questionário com aspectos do léxico e realizou entrevistas, observações e gravações em áudio e vídeo de aulas. Garbuio (2005), também em sua dissertação, tem o objetivo de descrever as crenças que compõem a competência implícita de um professor de LI com vinte e três anos de experiência, bem como a revelação da possível origem delas. Isso foi realizado por meio dos instrumentos: questionário, diários e entrevistas, integrados e analisados conforme revelação da professora e à luz da inferência da pesquisadora. Além de estudos sobre crenças em determinados contextos, faz-se necessário, conforme Barcelos (2006), compreender melhor a relação entre crenças, ações e o contexto de ensino-aprendizagem. Logo, “é preciso investigar como acontece essa relação complexa entre crenças e ações” dos professores (BARCELOS, 2006, p. 35) e qual é a influência do contexto nessa relação.

Gimenez (1994), Richardson (1996), Malatér (1998), Borg (2003), Barcelos (2000, 2001, 2004, 2006) e Vechetini (2005) são alguns trabalhos que abordam a relação entre crenças e ações no ensino-aprendizagem de LE.

Portanto, no campo de pesquisa das crenças, reiteramos a importância de uma análise que leve em consideração, além das relações entre as crenças e as ações dos professores, o contexto de sala de aula de institutos de idiomas, onde se passam as investigações sobre crenças. Noto a carência de estudos que enfoquem mais especificamente os institutos de idiomas, levando em consideração alguns aspectos idiossincráticos como, o número pequeno de alunos por turma, a infraestrutura do contexto, o plano de trabalho comum, a abordagem de ensino comum, entre outros.

Diante do exposto, meus principais objetivos, por meio deste trabalho, se configuram em levantar e analisar as cognições de professores de institutos de idiomas

sobre o ensino de LI, contrastando-as com as suas práticas pedagógicas. Assim sendo, as questões que norteiam o meu estudo são as seguintes:

- 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 por esses professores?
- Como se configura a relação entre cognições, experiências prévias de ensino, ações e contexto, no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa?

Minha pesquisa está organizada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. Apresento no capítulo 1 a fundamentação teórica, no capítulo 2 a metodologia de pesquisa e no capítulo 3 a análise e discussão de dados. A princípio, o propósito desta introdução é apresentar a motivação de desenvolver esta pesquisa de mestrado; um breve estado da arte das pesquisas de crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE; a importância dos estudos a respeito das crenças; as possíveis contribuições desse estudo e os objetivos e questões de pesquisa, com vistas a situar o leitor no escopo de minha pesquisa, além de apresentar a organização da dissertação.

No primeiro capítulo exponho as bases teóricas que norteiam a investigação aqui proposta. Esta fundamentação teórica compreende estudos sobre as seguintes questões: a concepção de linguagem, o ensino-aprendizagem de línguas, formação de professores em serviço, o profissional reflexivo, a escolha do termo cognições e a relação cognições, contexto e ações.

O segundo capítulo, referente à metodologia, expõe o tipo de pesquisa, as etapas da Metodologia Q, o contexto e os participantes da pesquisa, os instrumentos de pesquisa e os procedimentos de coletas e análise dos dados.

No terceiro capítulo, desenvolvo a análise e discussão dos dados norteadas pelas perguntas de pesquisa às quais propus responder. Na primeira parte do capítulo, enfoco meus objetivos de pesquisa: levantar e analisar as cognições de professores de institutos de idiomas sobre o ensino de Língua Inglesa. Na segunda parte da análise dos dados respondo às três questões desse estudo.

Finalmente, faço considerações finais com base nos resultados encontrados, explicitando as contribuições deste trabalho para a área e apresentando alguns caminhos para pesquisas futuras.

CAPÍTULO 1

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresento os fundamentos teóricos que norteiam esta pesquisa. A princípio, discorro sobre a concepção de linguagem e o ensino-aprendizagem de línguas, me baseando na teoria sociointeracionista de Vygotsky (1984, 1987, 1988), como também seu conceito de andaimes. Relaciono, também, com a perspectiva sociointeracionista e proposta socioconstrutivista de Williams e Burden (1997, 2001). Em seguida, proponho uma definição do termo “cognições de professores” (BORG, 2003) e por fim a relação dessas com o contexto e as ações dos professores de acordo com Barcelos (2003, 2004, 2006, 2007), Woods (2003), Borg (2003) e Richardson (1996), entre outros. Em um terceiro momento, apresento o tópico formação de professores, em específico a prática crítico-reflexiva dos professores de LE em serviço (CELANI, 2010; SCHÖN, 1983, 1992; DEWEY, 1933; RICHARDS; LOCKART, 1994, entre outros).

1.1 A linguagem em uma visão sociointeracionista de Vygotsky

Com base nas teorias de Vygotsky (1984, 1987, 1988), entendo 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.

Segundo Vygotsky (1987), a linguagem é considerada como fundamental em todos os grupos humanos e representa um salto qualitativo na evolução da espécie. Além de ser o principal instrumento de mediação e construção do conhecimento entre os seres humanos, ela tem relação direta com o próprio desenvolvimento psicológico. É ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É por meio dela que as funções psicológicas superiores⁶ (processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais) são socialmente formadas e culturalmente transmitidas.

É por meio da mediação simbólica que se desenvolvem o processo das funções psicológicas superiores. Vygotsky (1987) distingue dois elementos básicos na

⁶ O termo refere-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao sujeito a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente. Essas funções, segundo Vygotsky (1987), não são inatas, mas se originam nas relações entre as pessoas e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento.

mediação: o instrumento e o signo. O instrumento tem a função de regular as ações sobre os objetos e o signo regular as ações sobre o psiquismo das pessoas. As palavras instrumento e signo são palavras-chave na teoria de Vygotsky. Instrumento é qualquer objeto ou elemento que tem alguma utilidade prática, por exemplo, garfo, colher, enxada etc. Esses tipos de instrumentos são chamados de instrumentos físicos. Os signos, instrumento psicológico, como é chamado por Vygotsky (1987), são elementos que lembram ou simbolizam algo e, portanto, podem ser usados para significar alguma coisa que foi criada culturalmente, ou que a experiência lhe impõe, uma intuição. Eles trazem algum significado implícito (SOARES, 2002), por exemplo, “fumaça indica fogo”, um dos tipos de signos, conhecido como indicador. Outro tipo de signo é o icônico, é a imagem ou desenho daquilo que significa. Por último, há os signos simbólicos, que são abstrações daquilo que significam; por exemplo, palavras, números, equações, gestos.

Partindo do princípio do marxismo sobre as relações dos homens entre si e com a natureza, mediadas por meio do trabalho, Vygotsky (1987) procura analisar a função mediadora presente nos instrumentos elaborados para a realização da atividade humana. O instrumento é provocador de mudanças externas, pois amplia a possibilidade de intervenções na natureza. O signo, o instrumento psicológico, tem como função auxiliar o homem nas suas atividades psíquicas. A invenção e o uso de signos auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar, escolher etc.) é análoga à invenção e ao uso de instrumentos. Os signos podem ajudar o homem a controlar sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção, memorização etc.

A linguagem para Vygotsky (1987) é tida como um sistema simbólico fundamental. Ela organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel determinante na formação das características psicológicas humanas possibilitando três fatores: a transmissão de uma ideia independente do tempo e espaço; a abstração e generalização (analisar, categorizar, conceituar) das ações, da qualidade e das relações entre os homens; o terceiro, a comunicação e preservação de informação e experiências adquiridas pela humanidade ao longo de sua história.

Esses três fatores psicológicos que a linguagem imprime são mediados pelos signos, pelas palavras, que possibilitam e sustentam a relação social, pois permitem que as pessoas se comuniquem e ocorra a passagem de informações carregadas de significados sociais e históricos.

O uso dos signos, em especial a linguagem, é característica exclusiva dos seres humanos e permite a aproximação destes com a cultura e com o mundo. Além disso, auxilia nas ações concretas e nos processos psicológicos, assim como os instrumentos físicos. A capacidade humana para a linguagem faz com que as crianças providenciem instrumentos psicológicos que auxiliem na solução de tarefas difíceis, planejem uma solução para um problema e controlem seu comportamento⁷. Signos e palavras são para as crianças um meio de contato social com outras pessoas. Para Vygotsky (1987), signos são meios que auxiliam/facilitam uma função psicológica superior, sendo capazes de transformar o funcionamento mental⁸. Desta maneira, as formas de mediação permitem ao sujeito realizar operações cada vez mais complexas sobre os objetos.

Segundo Vygotsky (1987), o desenvolvimento do indivíduo ocorrem duas mudanças qualitativas no uso dos signos: o processo de internalização e a utilização de sistemas simbólicos. Inicialmente, os signos aparecem como marcas externas, que fornecem um suporte concreto para ação do homem no mundo. Aos poucos, a utilização de marcas externas vai se transformando em processos internos de mediação, ou seja, a criança reconstrói internamente uma atividade externa, como resultado de processos interativos que se dão ao longo do tempo. Esse processo é denominado, por Vygotsky, de processo de internalização. Num segundo momento, são desenvolvidos sistemas simbólicos, que organizam os signos em estruturas complementares. Essas duas mudanças são essenciais e evidenciam o quanto são importantes as relações sociais entre os sujeitos na construção de processos psicológicos e no desenvolvimento dos processos mentais superiores. Os signos internalizados são compartilhados pelo grupo social, permitindo o aprimoramento da interação social e a comunicação entre os sujeitos. Esta reconstrução interna é postulada por Vygotsky (1987) na lei que denominou de dupla estimulação: tudo que está no sujeito existe antes no social (interpsicologicamente) e quando é apreendido e modificado pelo sujeito e desenvolvido

⁷ “Comportamento é todo comportamento humano encontra sua origem em reações a estímulos vindos do mundo exterior (social), conforme Vygotsky afirmou (2003), ou seja, os seres humanos, diferentemente dos animais, têm uma história social coletiva e não se adaptam passivamente à natureza. Assim, esse termo é utilizado, não na visão comportamentalista em que o comportamento humano é reflexo do ambiente, mas na vygotskyana, em que os seres humanos mudam ativamente sua natureza de acordo com sua vontade” (VAN DER VEER, 1999, p.65).

⁸ Funcionamento mental é um termo usado por Vygotsky para falar de processos psicológicos superiores: transmissão de uma ideia independente do tempo e espaço; a abstração e generalização das ações, da qualidade e das relações entre os homens; a comunicação e preservação de informação e experiências adquiridas pela humanidade ao longo de sua história, como também a resolução de problemas.

para a sociedade passa a existir internamente ao sujeito (intrapsicológico). Sendo assim, o desenvolvimento humano caminha do nível social para o individual e vice-versa.

O desenvolvimento humano ocorre pela mediação proporcionada pela linguagem nas interações sociais com parceiros mais experientes-adultos ou companheiros de mesma idade. Junto à questão do desenvolvimento da linguagem, Vygotsky (1987) trata de sua relação com o pensamento, que se associam devido à necessidade de intercâmbio social. Porém, no princípio do desenvolvimento da linguagem, segundo Vygotsky (1987), o pensamento da criança evolui sem a linguagem. O progresso da linguagem não é paralelo ao progresso do pensamento. O uso da linguagem (balbucio e o choro) da criança, mesmo suas primeiras palavras, são claramente estágios do desenvolvimento da fala que não têm nenhuma relação com a evolução do pensamento. As curvas de crescimento de ambos cruzam-se muitas vezes; podem atingir o mesmo ponto e correr lado a lado e até mesmo fundir-se por algum tempo, mas acabam separando novamente.

Durante o primeiro ano de vida, a fase pré-verbal ou linguística constitui o momento inicial do desenvolvimento humano, com ênfase aos aspectos psicomotores e utilização da inteligência prática a partir de instrumentos básicos e de sobrevivência, independentes da linguagem e que priorizam a capacidade de solução de problemas e de alteração do ambiente para obtenção de determinados fins.

Por volta dos dois anos de idade, além da fase pré-verbal ou linguística, surge a fase pré-intelectual que representa a especialização da fase anterior, quando os aspectos psicomotores atingem pleno desenvolvimento, favorecendo o exercício das atividades cognitivas propriamente ditas, onde os impulsos dos instintos passam a ser secundários. Constitui-se, na fase de domínio dos diversos signos, especialmente da fala, indispensável ao intercâmbio social, favorecendo o planejamento de ações coletivas.

Assim, é mais ou menos nos dois anos de idade que as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, encontram-se e unem-se para iniciar um novo tipo de organização do pensamento e da linguagem: a fala começa a servir do intelecto, com função simbólica, e os pensamentos começam a ser verbalizados, sempre mediados por significados fornecidos pela linguagem. A criança descobre que cada objeto tem seu nome e a fala começa a servir ao intelecto e os pensamentos começam a ser verbalizados.

Esse impulso é dado pela inserção da criança, membro menos experiente, no meio cultural, ou seja, na interação com adultos membros mais experientes de uma dada

cultura que já dispõe da linguagem estruturada. Vygotsky (1987) destaca a importância da cultura; para ele, o grupo cultural fornece ao indivíduo um ambiente estruturado onde os objetos são carregados de significado cultural. O significado é um componente essencial da palavra, é um ato de pensamento, pois o significado de uma palavra já é em si uma generalização, de acordo com Vygotsky (1987).

Os significados das palavras fornecem a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no filtro por meio do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele., ou seja, como postula Vygotsky (1987), é no significado da palavra que a fala e o pensamento se unem em pensamento verbal. Para ele, o pensamento e a linguagem iniciam-se pela fala social, passando pela fala egocêntrica, atingindo a fala interior que é pensamento reflexivo.

A fala egocêntrica emerge quando a criança transfere formas sociais e cooperativas de comportamento para a esfera das funções psíquicas interiores e pessoais. Para Vygotsky (1987), o surgimento da fala egocêntrica indica a trajetória da criança: o pensamento vai dos processos socializados para os processos internos.

A fala interior, na perspectiva vygotskiana, ou discurso interior, é a forma de linguagem interna, que é dirigida ao sujeito e não a um interlocutor externo. Essa fala interior se desenvolve mediante um lento acúmulo de mudanças estruturais, fazendo com que as estruturas de fala que a criança já domina tornem-se estruturas básicas de seu próprio pensamento. A fala interior não tem a finalidade de comunicação com outros, portanto, constitui-se como uma espécie de “dialeto pessoal”, sendo fragmentada, abreviada.

A relação entre pensamento e palavra acontece em forma de processo, constituindo-se em um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra e vice-versa. Esse processo passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional, as palavras não se limitam a exprimir o pensamento: é por elas que este acede à existência. Todos os pensamentos tendem a relacionar determinada coisa com outra, todos os pensamentos tendem a estabelecer uma relação entre coisas, todos os pensamentos se movem, amadurecem, se desenvolvem, preenchem uma função, resolvem um problema (VYGOTSKY, 1987). Vygotsky (1987, p.190) afirma que o pensamento nasce por meio das palavras. “Uma palavra vazia de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento despido de palavras permanece uma sobra”. Com isso, é pela relação da criança com a fala do outro em situações de interlocução que ela se apropria das palavras de maneira a internalizar os

significados delas e promover, nele, uma síntese pessoal. Esta, por sua vez, ocasiona transformações na própria forma de pensar, aprendendo a organizar os próprios processos mentais, deixando, portanto, de se basear em signos externos e se apoiando em recursos internalizados (imagens, representações mentais, conceitos etc.). Baseado em Vygotsky (1987), Rego (2007, p.98) afirma que:

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. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem.

Isso significa compreender o sujeito constituído e constituinte nas e pelas relações sociais, o sujeito que se relaciona na e pela linguagem no campo das intersubjetividades. O sujeito 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, p.116).

Nesta perspectiva, a subjetividade não pode ser confundida nem com os processos intrapsicológicos nem com os processos interpsicológicos, mas é através dela e nela que se processa a dialética da relação interpsicológica e intrapsicológica. A subjetividade manifesta-se, revela-se, converte-se, materializa-se e objetiva-se no sujeito. Ela é processo que não se cristaliza, não se torna condição nem estado estático e nem existe como algo em si, abstrato e imutável. É permanentemente constituinte e constituída. Está na interface do psicológico e das relações sociais.

Essas observações chamam a atenção para a complexidade da mediação pedagógica e confirmam que é fundamental para a construção do conhecimento, a interação social, a referência do outro, por meio das quais se podem conhecer os diferentes significados dados aos objetos de conhecimento. Essa mediação, ressaltando-se aí o papel da linguagem, é fundamental para o desenvolvimento do pensamento, dos processos intelectuais superiores, nos quais se encontra a capacidade de formação de conceitos. Conforme Vygotsky (1987, p.50), “a formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte” inclusive a experiência, ou seja, o contexto histórico-cultural do indivíduo vai colocando as situações em que, pela atividade intersubjetiva do sujeito, seja a criança ou

o adulto, ocorre a apropriação de significados da linguagem que, por sua vez, forma conceitos desse sujeito.

A partir do pensamento desse autor sobre o processo de formação de conceitos, é possível considerar que a linguagem é utilizada para expressar as crenças, que segundo Barcelos (2006) são formas de pensamento, maneiras de ver e perceber o mundo, coconstruídas nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Essa expressão das crenças pode ser de forma explícita ou implícita, e ao mesmo tempo que representa as crenças, a linguagem cria uma base para ação, que afeta a relação docente-discente e o fazer destes sujeitos dentro e fora de sala de aula.

As crenças 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. É importante ressaltar que as crenças são construídas ao longo das experiências dos participantes como aprendizes de línguas e às vezes como professores também.

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 acordar significados para determinadas coisas que na individualidade de cada um podem ter diversos sentidos.

Tomando como base o processo de interação social e de que a linguagem é o principal instrumento de intermediação do conhecimento e que “nenhum conhecimento é construído pela pessoa sozinha, mas sim em parceria com as outras, que são mediadores” (FREITAS, 1996, p.34), discorro sobre o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva vygotskyana.

1.2 O ensino-aprendizagem sob a perspectiva de Vygotsky

O processo ensino-aprendizagem tem sido historicamente caracterizado de formas diferentes que vão desde a ênfase no papel do professor como transmissor de conhecimento, até as concepções atuais que concebem o processo de ensino-

aprendizagem com um todo integrado e que destaca o papel do educando, aquele sujeito ativo na aquisição do conhecimento, de acordo com Vygotsky (1987).

Com base nesse autor sociointeracionista, ensino-aprendizagem são processos indissociáveis. A partir dessa teoria, é possível entender que mesmo ensino e aprendizagem tendo suas especificidades, do ponto de vista semântico, o ensino e aprendizagem estão totalmente interligados e dependentes, não ocorrem de forma separada. O ensino tem como objetivo último a aprendizagem, que ocorre porque existe o ensino. Freire (1997) explica essa correlação mostrando que o homem só passou a ensinar quando descobriu que era capaz de aprender. Foi desenvolvendo a capacidade de aprender que ele se descobriu capaz de ensinar.

A teoria de Vygotsky (1987) sobre a relação entre o aprendizado e o desenvolvimento desvincula da concepção inatista, em que o desenvolvimento humano é resultado único das informações biológicas e a aprendizagem não influencia o desenvolvimento, e também da concepção ambientalista, em que o desenvolvimento é fruto da aprendizagem e esta aconteceria por condicionamento, ou seja, por controle do ambiente.

De acordo com Vygotsky (1987), a aprendizagem é a assimilação do mundo físico mediante a interiorização gradual de atos externos e sua transformação em processos mentais. No processo de aprendizagem, o ambiente social é privilegiado e os processos psíquicos são entendidos como assimilações de ações exteriores, interiorizações desenvolvidas por meio de linguagem interior que permite formar abstrações.

Nesse processo, a aprendizagem se produz pelo diálogo constante entre o exterior e o interior do indivíduo, e os processos mentais são formados a partir das variáveis externas (concretas), que são interiorizadas, surgindo a capacidade de atividade abstrata (ações mentais) com várias formas de manifestação (material – ações externas – verbal – linguagem – ou intelectual – pensamento) e diversos graus de generalização e assimilação, pois, conforme Vygotsky (1987), a aprendizagem se baseia na reconstrução interna de uma operação externa, onde uma série de transformações se processam: uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente.

Na abordagem de Vygotsky (1984), a linguagem tem um papel de construtor e de propulsor do pensamento e este está relacionado com o desenvolvimento das funções psíquicas e a aprendizagem. Todavia, a aprendizagem e o desenvolvimento são

processos distintos e não deveriam ser confundidos, contudo interagem mutuamente. Segundo Vygotsky (1984), o aprendizado vem antes do desenvolvimento das funções, ou seja, a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança, o que esta aprende é a base fundamental para o seu desenvolvimento.

Assim, como a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico, social, cultural, histórico e racional. A escola deve dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando como um incentivador de novas conquistas psicológicas e sociais. A escola tem ou deveria ter como ponto de partida a história prévia do aluno, pois para Vygotsky (1984, p.94), “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola”.

Dentro desse contexto, Vygotsky (1987) leva em consideração dois tipos de desenvolvimento: real e proximal. O desenvolvimento real é o que a criança, no seu nível atual, real e efetivo, consegue solucionar sem a ajuda do outro. As funções mentais da criança nesse nível se estabelecem como resultado de ciclos de desenvolvimento já completados. Enquanto isso, o nível de desenvolvimento proximal “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1984, p.98), ou seja, diz respeito àquilo que o indivíduo é capaz com o suporte de outro mais experiente.

Vygotsky (1987) defende que a aprendizagem precede e condiciona o desenvolvimento cognitivo, ou seja, a aprendizagem pode progredir mais rapidamente que o desenvolvimento. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)⁹, nesse caso, se torna uma oportunidade para a aprendizagem, sendo que o professor a prepare e faça uso de instrumentos que a potencialize, entre eles a linguagem e o contexto cultural, os quais são considerados por Vygotsky como mais importantes ao serviço da aprendizagem e do desenvolvimento.

As relações entre pensamento e linguagem, a questão cultural do processo de construção de significados pelos indivíduos, o processo de internalização e o papel da escola na transmissão de conhecimento remetem ao processo de formação de conceitos de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana.

⁹ A distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) (REGO, 2007, p.73).

Um conceito, de acordo com Vygotsky (1987), só é caracterizado quando as características resumidas são sintetizadas de forma que a resultante se torne um instrumento de pensamento. A criança progride na formação de conceitos após dominar o abstrato e combinar com pensamentos mais complexos e avançados. Na continuação da educação, os conceitos tornam-se concretos, aplicam-se às habilidades aprendidas, por instruções, e às adquiridas em experiências da convivência social. Oliveira (1992, p.28) define conceitos como

construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento. Os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos diversos grupos culturais. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer, pois, o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeados por palavras da língua desse grupo.

Para ele, o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. É a troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais. Trata-se de um processo que caminha do plano social – relações interpessoais – para o plano individual interno – relações intrapessoais. Assim, a escola é o lugar onde a intervenção pedagógica desencadeia o processo de ensino-aprendizagem.

Na obra *Pensamento e Linguagem* de Vygotsky (1987), aprender é passar do sistema de conceitos naturais (o que as crianças desenvolvem na convivência social), para o sistema de conceitos científicos que são os que configuram sistemas de relações complexas e organizadas adquiridas pelo ensino. Estas relações complexas não se aprendem com procedimentos espontâneos, mas sim com uma instrução planejada que agiliza e melhora as conquistas na ZDP.

É preciso detectar aquilo que os alunos conseguem fazer sozinhos. Em outras palavras, é preciso examinar a ZDP deles e partir para uma complexidade maior intervindo por meio da linguagem numa interação de construção do saber. Por sua vez, tem que se lembrar que os aprendizes advêm de meios socioculturais diferentes e que são herdeiros de toda evolução filogenética e cultural a que estão submetidos, segundo Vygotsky (1987). Além disto, eles possuem capacidades cognitivas diferentes de

apreensão da realidade. Por conseguinte, a sala de aula tem uma heterogeneidade ampla em que cada um de seus membros tem sua história diversificada.

Porém, quando junto dos alunos, é possível observar que estes aprendem determinados conteúdos quando têm condições intelectuais, ou seja, quando eles possuem maturação cognitiva necessária a certo ensino. Por outro lado, é possível também observar que o desenvolvimento de um indivíduo somente se dá após determinado nível de aprendizado. Essa afirmação pode ser embasada pelas palavras de Rego (2007, p.74-75):

Esse conceito [de ZDP] possibilita analisar ainda os limites desta competência, ou seja, aquilo que está “além” da zona de desenvolvimento proximal da criança, aquelas tarefas que mesmo com a interferência de outras pessoas, ela não é capaz de fazer. Por exemplo: uma criança de 6 anos pode conseguir completar um esquema de Palavras Cruzadas com a ajuda de um adulto ou em colaboração com algum parceiro. No entanto, uma criança de 2 anos não será capaz de realizar esta tarefa, mesmo com a assistência de alguém.

Em articulação com a visão vygotskyana de interação e mediação adotada para o desenvolvimento deste trabalho, abordo o conceito de andaime – *scaffolding* – utilizado pela primeira vez por Wood, Bruner e Ross (1976, p.284 *apud* HODSON; HODSON, 1998, p.36):

As intervenções de acompanhamento dos adultos deveriam estar inversamente relacionadas com o nível de competência da criança para executar tarefas – assim, por exemplo, quanto mais dificuldade uma criança tivesse em atingir um determinado objetivo, mais diretas deveriam ser as intervenções.

Verenikina (2003) diz que há um consenso de que a psicologia sociocultural de Vygotsky e a noção de ZDP estão no cerne do conceito de andaime (DANIELS, 2001; WELLS, 2001; BERK, 2002; MCDEVITT; ORMROD, 2002; 2KRAUSE *et al.*, 2003;). Mas são as interpretações e as explicações sobre o modo como a teoria dos andaimes e a ZDP se relacionam que são diferentes.

Dessa forma, adoto a perspectiva de Wells (1999, p.127) que se refere aos andaimes como “uma forma de operacionalizar o conceito de Vygotsky (1987) de

trabalho na zona de desenvolvimento proximal”¹⁰. Ele identificou três características importantes que dão aos andaimes educacionais um caráter particular: “1) a natureza essencialmente dialógica do discurso em que o conhecimento é co-construído; 2) o significado do tipo de atividade em que o conhecimento é incorporado e 3) o papel de artefatos que medeiam o saber” (WELLS, 1999, p.127)¹¹.

Mercer e Fisher (1993 *apud* WELLS, 1999) visam à característica de transferir a responsabilidade da tarefa para o aluno como o principal objetivo de um andaime no ensino. A fim de qualificar-se como um andaime, eles propõem, que o processo de ensino e aprendizagem deverá: a) permitir que os aprendizes realizem a tarefa que eles não teriam sido capazes de gerir por conta própria; b) destinar-se a levar o aluno a um estado de competência que lhes permita, eventualmente, completar uma tarefa por conta própria e c) resultar em provas de alunos que obtiveram algum nível maior de competência independente, como resultado da experiência de andaimes (WELLS, 1999, p. 221)¹². A ênfase de sua definição é a colaboração entre o professor-aluno e aluno-aluno na construção do conhecimento e habilidade.

Segundo Van Der (2002), Vygotsky acreditava que a qualquer criança poderia ser ensinada, eficazmente, qualquer assunto por meio do oferecimento de andaimes, aplicando-os na ZDP. “Os professores ativam esta zona quando eles ensinam os alunos os conceitos que estão logo acima de suas habilidades atuais e nível de conhecimento, o que motiva-os para sobressair além do seu nível atual das competências” (JARAMILLO, 1996, p.138 *apud* VAN DER, 2002)¹³. Os alunos são orientados e apoiados por meio de atividades de aprendizagem que servem como pontes interativas para levá-los para o próximo nível. Assim, o aluno desenvolve ou constrói novos conhecimentos por meio da elaboração de seu conhecimento prévio, do apoio fornecido

¹⁰ Minha tradução do original: “a way of operationalising Vygotsky’s (1987) concept of working in the zone of proximal development”.

¹¹ Minha tradução do original: “the essentially dialogic nature of the discourse in which knowledge is co constructed; 2) the significance of the kind of activity in which knowing is embedded and 3) the role of artefacts that mediate knowing”.

¹² Minha tradução do original: “a) enable the learners to carry out the task which they would not have been able to manage on their own; b) be intended to bring the learner to a state of competence which will enable them eventually to complete such a task on their own; and c) be followed by evidence of the learners having achieved some greater level of independent competence as a result of the scaffolding experience”.

¹³ Minha tradução do original: “Teachers activate this zone when they teach students concepts that are just above their current skills and knowledge level, which motivates them to excel beyond their current skills level” (JARAMILLO, 1996, p. 138).

por outros mais capazes (RAYMOND, 2000 *apud* VAN DER, 2002)¹⁴. Em um ambiente de cooperação, aprendizes ajudam aprendizes, porém ainda com uma pequena assistência do professor. Isto pode servir como um passo no processo de diminuição dos andaimes promovidos pelos educadores e necessários aos estudantes (HARTMAN, 2002)

De acordo com Verenikina (2003), a teoria vygotskiana foi construída sobre a ideia piagetiana da criança como um aprendiz ativo, com ênfase no papel da interação social na aprendizagem e desenvolvimento. Esta abordagem tornou-se conhecida como o construtivismo social (KRAUSE *et al.*, 2003; MCDEVITT; ORMROD, 2002). A qualidade da interação adulto-criança é vista como crucial quando a criança está experienciando andaimes (BODROVA; LEONG, 1996; FLEER, 1992, 1995; THARP; GALLIMORE, 1988).

Assim, integro à perspectiva sociointeracionista, o modelo socioconstrutivista de Williams e Burden (1997). Para eles, o sociointeracionismo enfatiza a natureza dinâmica da interação entre professores, aprendizes e tarefas e prevê uma visão da aprendizagem como decorrentes das interações com os outros. A aprendizagem para eles não ocorre de maneira isolada e dão importância ao ambiente ou contexto em que a aprendizagem ocorre. Partindo de uma visão sociointeracionista, Williams e Burden (1997) propõe um modelo socioconstrutivista que tem quatro fatores-chave que influenciam o processo de ensino-aprendizagem e não existem isolados: professor, aprendizes, tarefas e contextos.

De acordo com Williams e Burden (1997, p.43-44):

Os professores selecionam tarefas que refletem suas crenças sobre o ensino e aprendizagem. Aprendizes interpretam tarefas de maneiras que sejam significativas e pessoais a eles como indivíduos. A tarefa é, portanto, a interface entre o professor e os alunos. Professores e alunos também interagem uns com os outros; o modo que os professores comportam-se nas salas de aula reflete seus valores e crenças, e o modo com que os aprendizes reagem aos professores será afetado pelas características individuais dos aprendizes e os sentimentos que o professor transmite a eles. Estes três elementos: professor, tarefa e aprendiz estão em um equilíbrio dinâmico¹⁵.

¹⁴ Minha tradução do original: “Students are guided and supported through learning activities that serve as interactive bridges to get them to the next level. Thus the learner develops or constructs new understandings by elaborating on their prior knowledge through the support provided by more capable others” (RAYMOND, 2000).

¹⁵ Minha tradução do original: “Teachers select tasks which reflect their beliefs about teaching and learning. Learners interpret tasks in ways that are meaningful and personal to them as individuals. The task is therefore the interface between the teacher and learners. Teachers and learners also interact with

Na visão socioconstrutivista de Williams e Burden (1997), não há um modo certo de se ensinar, os professores reformulam sua prática como resultado do processo interativo entre professor e alunos. Essa abordagem, enfatiza “o fato de que nem dois professores e nem duas situações de ensino são sempre as mesmas. [...] tanto o conteúdo de qualquer lição e a forma em que é oferecido fazem parte da pessoa, de cada professor” (WILLIAMS; BURDEN, 1997, p.53)¹⁶.

Com relatado anteriormente, a linguagem é tida como uma sistema simbólico fundamental, uma vez que é nas e pelas práticas sociais que o homem se constitui como ser humano, isto é, desenvolve o pensamento e a linguagem. Dessa forma, ensino e aprendizagem são entendidos como inseparáveis e aprender pressupõe uma mudança no comportamento do aprendiz como resultado de interações em um contexto particular, sobre objetos específicos com a participação de outros.

Diante do fato de que as crenças afetam a relação professor-aluno e o fazer desses na sala de aula, nenhuma aula e nenhum professor são iguais devido a suas crenças. É preciso, segundo Williams e Burden (1997, p.53), que:

os professores se tornem mais auto-conscientes no que diz respeito às suas crenças e as maneiras pelas quais eles fazem o sentido do mundo, particularmente no que diz respeito às suas opiniões sobre a educação e como essas visões vêm a ser moldadas. Ao mesmo tempo, eles precisam estar cientes também de que eles próprios serão interpretados por seus alunos e que as suas palavras, suas ações e interações fazem parte da própria construção do conhecimento de cada aluno individual. É evidente, portanto, que um componente importante de uma abordagem construtivista para a educação é para os professores tomarem consciência do que suas próprias crenças e visões de mundo são, o que nos leva à noção do profissional reflexivo¹⁷.

each other the way that teachers behave in classrooms reflects their values and beliefs, and the way in which learners react to teachers will be affected by the individual characteristics of the learners and the feelings that the teacher conveys to them. These three elements: teacher, task and learner are in this way a dynamic equilibrium”.

¹⁶ Minha tradução do original: “the fact that no two teachers and no two teaching situations are ever the same. [...] both the content of any lesson and the way in which it is offered are part of the person of each individual teacher”.

¹⁷ Minha tradução do original: “teachers to become more self-aware with regard to their beliefs and the ways in which they make sense of the world, particularly with regard to their views about education and how those views themselves come to be shaped. At the same time, they need to be aware also that they themselves are being construed by their learners and that their words, their actions and their interactions form part of every individual learner's own construction of knowledge. It is apparent, therefore, that an important component of a constructivist approach to education is for teachers to become aware of what their own beliefs and views of the world are, which leads us into the notion of the reflective practitioner”.

A reflexão deveria ser parte integrante do trabalho do professor. Esta implica refletir sobre a sua experiência, suas crenças e valores. No próximo tópico, apresento e discuto conceitos de cognições e crenças como entendidos por Borg (2003) e Barcelos (2004).

1.3 O conceito de cognição de professores

Tomando como base a estrutura de apresentação do conceito de cognições de professores de Barcelos (2004), nesta seção, apresento a escolha do termo “cognição de professores”, mas antes retrato os diferentes termos utilizados por estudiosos para se referir às crenças e construtos relacionados.

Segundo Barcelos (2004, p.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 “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos”, dado por Hosenfeld em seu artigo de 1978. Chegou em 1985, pela primeira vez em Linguística Aplicada (LA), o termo “crenças sobre aprendizagem de línguas” com Horwitz e o seu instrumento BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*)¹⁸ para levantar as crenças de alunos e professores. Este questionário ainda continua sendo utilizado em pesquisas até recentemente.

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 existem vários termos e definições, o que prova a complexidade do conceito.

¹⁸ O BALLI faz um inventário das crenças subdividindo em cinco categorias: 1 – Aptidão de LE; 2 – Dificuldade de aprendizagem; 3 – Aprendizagem e estratégias de comunicação; 4 – Natureza da aprendizagem na língua e 5 – Motivação. Esse instrumento foi desenvolvido para conhecer as variedades e opiniões de alunos com relação ao ensino-aprendizado de LE. As respostas do questionário são do tipo *Likert-scale* variando de 1 a 5. A representação numérica segue essa ordem: 1) concordo plenamente; 2) concordo; 3) não sei opinar; 4) discordo e 5) discordo totalmente. Os sujeitos participantes devem ler cada questão e indicar a resposta na escala (1 a 5). Não há alternativa certa ou errada; o objetivo do uso do questionário não é classificar as respostas obtidas nesse sentido, mas sim discutir os impactos que essas podem ter no processo de ensino-aprendizagem.

Como retratado por Barcelos (2004, p.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 e 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 e LAUVAS *apud* COLE, 1990), “teoria implícita” (BREEN, 1985; CLARK, 1988) e “imagens” (SCHÖN, 1983; CALDERHEAD e ROBSON, 1991).

Em meio a tantos termos e definições para crenças, abordados nas revisões de literatura feitas por Barcelos (2004, 2006, 2007) e Silva (2007), adoto o termo empregado por Borg (2003), “cognição de professores” como “crenças, conhecimento, teorias, pressupostos e atitudes que os professores trazem com eles para a sala de aula”¹⁹. Ele utiliza esse termo como inclusivo para abarcar a complexidade da mente dos professores²⁰ (BORG, 2003, p.86), referindo-se ao que os professores “pensam, sabem ou acreditam com 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 (*idem*)”²¹.

Para representar a forma como Borg (2003) concebe cognições de professores, crio o seguinte esquema, que ilustra a definição dada ao termo:

¹⁹ Minha tradução do original: “the beliefs, knowledge, theories, assumptions and attitudes those teachers hold about all aspects of their work”.

²⁰ Minha tradução do original: “an inclusive term to embrace the complexity of teachers’ mental lives”.

²¹ Minha tradução do original: “... 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”.



FIGURA 1 – O conceito de cognições
Fonte: próprio autor, 2011.

Portanto, utilizo “cognição de professores” devido a sua maior abrangência sobre o que, na mente dos professores, nem sempre é possível distinguir: o saber, o pensar e o acreditar. Entendendo crenças como um tipo de cognição, apresento o conceito de crenças de Barcelos (2006, p.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.

Tendo em vista o caráter social e colaborativo da cognição, apresento, em seguida, a relação entre contexto, crenças e ações.

1.4 Cognições de professores, contexto e ações

Segundo Barcelos (2006), a tendência dos estudos é procurar uma compreensão maior da função das crenças na aprendizagem e no ensino, ou seja, a 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 (2003), para pesquisa das crenças dos aprendizes, e acrescentado por Barcelos (2006), a importância da pesquisa das crenças e da prática dos professores.

Quanto à relação entre contexto, crenças e ações, citando Richardson (1996), Barcelos, menciona a existência de três maneiras de se entender esta relação: i) a

relação de *causa-efeito*, em que crenças influenciam ações; ii) a relação *interativa* em que crenças e ações se influenciam mutuamente, e uma terceira iii) que discute uma relação complexa entre as crenças de professores e suas ações; sendo esta última a que mais vem ao encontro dos nossos interesses como educadores.

Na primeira relação, as crenças exercem influência direta em nossas ações e em nossos comportamentos, o professor acredita em seu papel como facilitador e tentar exercê-lo, formulando atividades em que os alunos são as figuras de maior controle no processo de ensino e aprendizagem. Porém, Richardson (1996, p.104) retrata que não é bem assim: as pesquisas iniciais em educação, as atitudes e os fatores de personalidades eram vistos como indicativos dos futuros comportamentos dos professores. Contudo, ele admite que não são só as crenças que influenciam as ações, mas as experiências e reflexões sobre as ações também podem influenciar a “mudança nas e/ou formação” de novas crenças.

Na segunda relação, diferente da primeira, as ações e crenças se influenciam, pois, conforme afirma Barcelos (2003, p.6): “crenças têm impacto nas ações e as ações por sua vez afetam as crenças. Não é uma relação de causa e efeito. É uma relação em que a compreensão dos limites contextuais ajuda na compreensão das crenças”. Ademais, Borg (2003, p.95) explica que “a cognição não somente molda o que os professores fazem, mas é moldada, por sua vez, pelas experiências que os professores acumulam”.

A terceira relação é a hermenêutica, em que Richardson (1996) situa o pensamento e as ações do professor dentro da complexidade dos contextos de ensino. Dessa forma, é possível dizer que as crenças e ações do professor podem ser divergentes, principalmente devido a fatores contextuais. Para entender a relação crenças e ações dentro do contexto é necessário observar a existência de duas possibilidades: a não correspondência entre crenças e ações e a influência dos fatores contextuais.

Barcelos (2006) analisa essas duas possibilidades e menciona a questão da discrepância entre o dizer e o fazer, ou entre o discurso e a prática. Borg (2003, p. 91) diz que “a prática dos professores não necessariamente reflete suas crenças”, fato este tão presente em nosso cotidiano escolar, pois, nem sempre agimos de acordo com o que acreditamos, podendo, assim, surgir o conflito ou a dissonância entre o que se pensa e o que se faz.

Barcelos (2006, p.31) aborda que a primeira maneira de se entender a relação entre contexto, crenças e ações já foi contemplada por vários estudos a respeito de crenças e da prática do professor, que fornecem uma explicação para o conflito entre crenças e ação, dos pesquisadores Woods (1996, 2003); Argyris e Schön (1974); Basturkmen; Lowen e Ellis (2004); Eraut (1994); Ellis (1997); Borg (2003); Johnson (1994).

No entanto, compartilho da opinião de Barcelos 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 (2003, p.205) a este respeito, “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”. Vários fatores contextuais podem interferir nas crenças e afetar a prática dos professores. Com base em Barcelos (2006), eles são:

- rotina da sala, a maneira de aprender dos alunos, o material didático (FANG, 1996);
- necessidades motivacionais dos alunos (GRADEN, 1996);
- fluxo da instrução e a manutenção da autoridade em sala de aula (JOHNSON, 1994);
- crenças dos professores sobre as expectativas e crenças dos alunos (Borg, 1998; 2003; BARCELOS, 2000; 2003; VIEIRA-ABRAHÃO, 2002) e
- abordagem ou cultura de aprender do aluno, do material didático e de terceiros ALMEIDA FILHO (1993).

O contexto no qual o professor está inserido influencia, de modo muito marcante, suas ações, pois, segundo Barcelos (2006), o professor lida constantemente com interesses contraditórios, em que, de um lado ele tem suas crenças, ou seja, ele sabe a maneira como deve agir para que o seu ensino seja de 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 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.

Na próxima seção apresento um breve histórico das abordagens e métodos de ensino de línguas.

1.5 Um breve histórico sobre as abordagens e métodos de ensino de línguas estrangeiras

Conhecer os métodos e abordagens, que durante séculos serviram como subsídio para o professor de línguas, torna-se um ponto de partida para que ele, de forma crítica e reflexiva, veja o processo de ensino-aprendizagem de LE, mais especificamente sua prática pedagógica. A prática crítico-reflexiva estabelece uma relação com a formação de professores de línguas. Essa reflexão crítica não acontece somente com as ações adotadas na sala de aula, mas com o que as embasam, como as cognições sobre os métodos e as abordagens de ensino-aprendizagem utilizadas pelo professor.

Assim, a princípio, faço uma breve exposição histórica do ensino da LI no Brasil, que permite observar o caminho percorrido por essa disciplina até a atualidade, abordando sucintamente alguns métodos e abordagens²² que norteiam o processo de ensino-aprendizagem de LE.

Os métodos e as abordagens já permeavam o ensino desde nossa colonização, quando eram ensinadas as línguas clássicas. O ensino da LI no Brasil se iniciou com a chegada da Corte Real, a abertura dos portos brasileiros ao comércio estrangeiro em 1808 e o aumento das relações comerciais da nação portuguesa com a inglesa. O monarca D. João VI assinou um decreto em 22 de junho de 1809, criando a primeira Cadeira de Inglês no Brasil, tendo como propósito o “aumento e prosperidade da instrução pública” (MOACYR, 1936, p. 61).

Segundo Oliveira (1999), o primeiro professor de Inglês no Brasil de que se tem notícia foi o padre irlandês Jean Joyce, nomeado em 1809. O ensino da Língua Inglesa, nessa época, limitou-se a objetivos mais imediatos, constituindo-se em uma disciplina complementar aos estudos primários.

Em 1837, o Colégio Pedro II, que foi a primeira instituição de ensino secundário, foi fundado pelo regente interino Bernardo Pereira de Vasconcelos. E foi nele que o Inglês se tornou então parte do currículo oficial das escolas secundárias em todo País.

²² Utilizo aqui o conceito de Leffa de abordagem como sendo um termo mais abrangente que o de método, podendo este estar contido dentro dela, e que “(...) engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem” (LEFFA, 1988, p. 211).

Na reforma realizada pelo Marquês de Olinda em 1857, o Inglês foi incluído no quinto ano²³. Em 1862, com o Decreto n. 2.883, assinado pelo ministro Souza Ramos, o curso de Inglês passou a ser ensinado somente a partir do terceiro ano²⁴ (OLIVEIRA, 1999).

O Decreto n. 4.468 de 1870 estabeleceu o ensino Inglês do quarto ao sétimo ano²⁵. Em 1876, com a Reforma do Ministro Cunha Figueiredo, o Inglês passa a ser ensinado apenas no quinto ano²⁶ e com a Reforma do conselheiro Leôncio de Carvalho, em 1879, a carga horária foi aumentada e a língua passou a ser lecionada no terceiro e quarto anos²⁷. Reformas no âmbito educacional também foram promovidas pelo ministro Benjamin Constant Botelho de Magalhães, em 1890, que tinham por objetivo modificar todo o sistema educacional do País em todos os graus de ensino. Essas reformas afetaram também o ensino de línguas estrangeiras, excluindo o Inglês e o Alemão do currículo obrigatório (OLIVEIRA, 1999). Antes de 1931, o ensino de línguas no Brasil era eminentemente gramatical, “clássico”; os idiomas modernos eram ensinados da mesma forma que se lecionavam os idiomas antigos, o Latim e o Grego, ou seja, pelo Método da Gramática e Tradução. Esse método tinha por princípio básico o estudo de textos clássicos e regras gramaticais. Segundo Larsen-Freeman (2000) nesse método o princípio essencial era ser capaz de ler e traduzir a literatura da língua-alvo e, com isso, observar a sua cultura. É dada pouca atenção à fala e ao ouvir, e quase nenhuma à pronúncia, pois privilegia a escrita, o que não requer do profissional muita proficiência na língua.

Além dessas, outras reformas influenciaram o ensino de Inglês no Brasil. Essa disciplina teve sua popularidade aumentada a partir da década de 1930, com as tensões políticas que culminaram na Segunda Guerra Mundial e com a reforma de 1931 de Francisco Campos, que aumentou a carga horária dos idiomas modernos sobre o Latim e causou a eliminação do Grego do currículo. Segundo Oliveira e Escobar (2009), o que de mais renovador teve esta reforma foi a adoção do Método Direto (MD) no ensino de línguas estrangeiras. Dessa forma, Fernández (2010) afirma que:

o ensino seguiria a sequência gradativa de ouvir e falar, ler e escrever. As regras gramaticais só apareceriam ao final, de forma indutiva, e o

²³ Refere-se atualmente ao 1º ano do ensino médio.

²⁴ Refere-se atualmente ao 8º ano do ensino fundamental.

²⁵ Refere-se atualmente ao 9º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio.

²⁶ Refere-se atualmente ao 1º ano do ensino médio.

²⁷ Refere-se atualmente ao 8º ano e 9º ano do ensino fundamental.

uso do dicionário seria “moderado” o que permitiria ao aluno perceber “as semelhanças e dissemelhanças entre os idiomas” (CHAGAS, 1979, p. 111), aspecto esse em que, talvez, esteja o germe do mecanismo contrastivo, ainda hoje considerado útil no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Ainda como consequência das mudanças no contexto político e econômico nacional e internacional, a década de 1930 presenciou também o surgimento dos cursos de inglês no Brasil. Em 1934, como o apoio da Embaixada Britânica no Brasil, nascia oficialmente no Rio de Janeiro a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, que tinha como intuito a “difusão no país, da língua e das manifestações de pensamento, ciências e artes inglesas e, por igual, no Império Britânico, do que concerne ao nosso idioma e o que se tem feito nas letras, ciências e artes do Brasil...” (DIAS, 1999, p.89).

Na realidade, a aplicação do MD não atingiu os resultados esperados por causa da exígua carga horária destinada ao ensino dos idiomas estrangeiros e a precária formação dos professores. Professores-pesquisadores contemporâneos chamam a nossa atenção para o fato de que o processo de ensino-aprendizagem continuava dominado pelo gramaticalismo. O MD não se fortaleceu nas escolas brasileiras devido à ausência de condições propícias para o seu desenvolvimento. Daí que, após ficar na latência, ressurgiu, em parte, no Audiolingualismo (movimento expressivo alimentado pelo método audiolingual dominante nos EUA nos anos 1950, 1960 e 1970). Apesar de este método conceber “o ensino de línguas [como] um processo de condicionamento” (FREITAS, 2002, p. 34), motivo pelo qual preparava os alunos para memorizar estruturas linguísticas por meio de exercícios orais de repetição, conhecidos em inglês como *drills*, o processo de ensino-aprendizagem continuava sendo na língua-alvo. As quatro habilidades eram desenvolvidas na ordem: ouvir, falar; ler, escrever. A gramática era aprendida indutivamente, colocando-se ênfase na pronúncia correta em sala de aula e as palavras novas eram apresentadas em contexto, ou seja, articuladas em frases e não de forma isolada em listas.

No entanto, apesar do prestígio alcançado após a Segunda Guerra, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 estabelece que o ensino de uma LE moderna é o único do núcleo comum a ter obrigatoriedade parcial para o 1º grau, porém recomendava a inclusão da língua “onde e quando [tinha] o estabelecimento condições de ministrá-la com eficiência” (CHAGAS, 1980 *apud* CHAVES, 2004, p.8).

Num panorama mais recente, a promulgação da última LDB (Lei n. 9.394/96), tornou o ensino de línguas estrangeiras obrigatório a partir da 5ª série do ensino fundamental e em todo o ensino médio.

Na década de 1970, o ensino continuou sendo repensado. Vários métodos, originados na Europa, se sucederam no âmbito pedagógico brasileiro, tais como as Comunidades de Aprendizagem de Curran, o Método Silencioso de Gattegno, a Sugestopedia de Lozanov, a Resposta Física Total de Asher, a Abordagem Natural de Krashen, dentre outros, mas nenhum criou raízes. O objetivo da maioria dos métodos apresentados era tornar os alunos fluentes na língua-alvo, mas ainda ficava longe de atingir tal empreitada. Os professores perceberam, com os estudos pioneiros de Hymes (1972), Wilkins (1976) e Widdowson (1978), que não bastava dominar a competência linguística. Então, aconteceu uma mudança radical no foco do ensino: a estrutura linguística deu lugar à situação comunicativa. Conforme Almeida Filho (2005), a Abordagem Comunicativa surge como uma alternativa para a abordagem gramatical, que continua dominando o cenário pedagógico de línguas estrangeiras no País com matizes comunicativos.

Os vários métodos e diversas abordagens que surgiram ao longo do tempo podem contribuir de várias maneiras para a formação e atualização do professor. Richards e Rodgers (2001) apontam alguns possíveis benefícios de estudá-los e conhecê-los, como: saber quais métodos e abordagens são adequados em determinada situação; entender algumas controvérsias que caracterizam a história do ensino de línguas; experimentar abordagens e métodos diferentes e usá-los como base para reflexão e comparação; ter várias fontes de atividades disponíveis para usá-las criativamente; entender que a relação entre teoria e prática pode ser justificada por várias perspectivas diferentes.

Portanto, é importante que o professor seja capaz de identificar os princípios que regem os métodos e as abordagens, quais deles são coerentes com as suas concepções e sua realidade, a partir de sua experiência e conhecimento teórico, e tente inferir em que contexto eles podem propiciar bons resultados.

A seguir faço uma apresentação da literatura da área de formação de professores de LE.

1.6 O processo de formação de professores de língua estrangeira

Baseio-me no esteio filosófico de Silva; Rocha e Sandei (2005), que segundo eles, 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; REYNALDI, 1998; CARVALHO, 2000; SILVA, I., 2000; SILVA, S., 2001; SILVA, 2001; ARAÚJO, 2004; GARBUIO, 2005; SILVA, 2005; dentre outros).

Quando me refiro à formação de professores, não compreendo somente a inicial, que ocorre nos cursos de graduação, mas a contínua, que deve propiciar a reflexão e a crítica sobre sua própria prática e não ambientes que representam “bolsões na vida profissional do professor”, ou seja, cursos esporádicos, seminários, oficinas que resultam em um produto – materiais, novas teorias, entre outros – (CELANI, 2010, p.22).

Nas últimas décadas, a questão da reflexão tem sido uma das tônicas centrais na área de formação de professores em contextos nacionais e internacionais (SILVA; ROCHA e SANDEI, 2005). Devido a profissionais que chegam às salas de aula com pouca experiência didático-pedagógica, muitas vezes permeada por crenças que pouco favorecem o seu desenvolvimento profissional e intelectual, surge a necessidade de pensar o professor como um profissional crítico-reflexivo.

Segundo (SILVA; ROCHA e SANDEI, 2005), ultimamente, no contexto nacional, tem havido uma expansão significativa dos estudos sobre a prática crítico-reflexiva, tanto no contexto de formação de professores de língua materna quanto no contexto de LEs, que é meu foco de investigação.

A prática crítico-reflexiva do professor em serviço ocorre com programas de formação continuada, em que é necessária a criação de espaço para professores e formadores refletirem sobre a heterogeneidade de sentidos que compõem as crenças, os valores, as intenções em agir e a própria ação. Para Minatti (2010, p.184) pode-se perceber que:

para que seja um professor reflexivo é necessário que este profissional passe por um processo de desenvolvimento, para que através desse processo, ele possa refletir e compreender suas ações, tornando-se um profissional consciente, crítico e preparado para poder dar-se conta do

que faz, tornando-se ágil para modificar e aprimorar o que realiza em sala de aula.

Esse processo de desenvolvimento, compreendido por Celani (2010, p.22) como “um processo sem fim”, seriam os cursos de formação contínua, que criariam uma noção de ser, sempre em sua prática, um profissional crítico-reflexivo.

Posso dizer que a concepção de formação contínua desse estudo está embasada na teoria sociointeracionista de Vygotsky, em que a linguagem é concebida 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 (CELANI, 2010).

Dewey (1933) e Schön (1983) são considerados a base dos estudos sobre a 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 seus próprios professores, pois somente assim eles 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 apóiam e das conclusões a que chega” (DEWEY, 1933, p.18). O autor ressalta aqui a necessidade de se pesquisarem as crenças, por elas influírem diretamente sobre o pensamento e sobre as ações das pessoas.

Por sua vez, Schön (1983) 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 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.

Como indicado anteriormente, a prática crítico-reflexiva estabelece uma relação com a formação de professores de línguas. A reflexão crítica não acontece somente com

as ações adotadas na sala de aula, mas o que as embasam. Para Silva; Rocha e Sandei (2005), a elicitação das crenças e a reflexão crítica sobre elas são um processo recente nos cursos de formação de professores. Contudo, embora o conceito de reflexão tenha surgido há apenas duas décadas, Dewey, já em 1933, a via como um meio eficaz capaz de levar os docentes a desenvolverem seus pensamentos e ações.

Para Dewey (1933, p.18), 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 apóiam e das conclusões a que chega”. O autor ressalta aqui a necessidade de se pesquisarem as crenças, por elas influírem diretamente sobre o pensamento e sobre as ações das pessoas. Da mesma forma, os professores de línguas são guiados por suas teorias implícitas (muitas vezes inconscientemente), as quais orientam sua prática de ensino, ou seja, a maneira como eles vêem o ensino acaba influenciando sua forma de pensar e trabalhar em sala de aula. Nesse sentido, Williams e Burden (2001) enfatizam que o professor deveria tornar-se consciente de suas teorias implícitas e da influência que as mesmas têm sobre sua ação.

Tomar compreensão das crenças dos professores de LE como objeto de reflexão é, pois, possibilitar-lhes repensar suas ações, pois eles podem não ter consciência das teorias informais que os guiam em sala de aula e, ao mesmo tempo, quais são suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Daí a necessidade de refletirem sobre suas crenças para poderem transformar o ensino de Inglês no contexto onde atuam ou vão atuar.

A abordagem reflexiva frente ao processo de ensinar, de acordo com Richards e Lockart (1994), tem o pensamento crítico do professor como base para qualquer decisão, planejamento e ação dentro do processo de ensino-aprendizagem. O ensino reflexivo tem como objetivo principal ajudar os professores em serviço, por meio da análise e reflexão crítica sobre sua prática de ensino, a melhorarem-na ou até transformarem-na, se for necessário, contribuir para sua formação e para a aprendizagem do aluno. O professor passa a ser, dentro dessa abordagem, alguém que avalia suas ações e as consequências que as mesmas podem acarretar no ensino. Essas ações, por sua vez, podem ser influenciadas pelos cenários sociais e pelas crenças. Segundo Barlett (1990), a pesquisa do professor na sua prática é relevante, porque lhe possibilita enxergar os fatores/causas que o impedem de alterá-la e até mesmo melhorá-la.

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 e seu contexto de trabalho sob a teoria, com a intenção de encontrar caminhos diferentes para a formação do cidadão. 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 eliciação 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. Conforme Williams e Burden (1997), o processo educacional é altamente complexo e envolve, entre muitas outras variantes, uma intrincada correlação entre processos de ensino-aprendizagem, entre 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, a (co)construção de um processo reflexivo e crítico de ensinar e aprender LE.

O conhecimento²⁸ construído pelo professor em sala de aula é importante no processo de reconstrução da prática pedagógica. Para haver mudanças efetivas na prática pedagógica é necessário que o professor se torne um pesquisador de sua própria ação, olhe para a teoria não como um saber universal, que deva ser adotado sem questionamentos, mas sim como algo que orienta suas ações em sala de aula. Esses saberes gerados pelo professor por meio de suas práticas sociais para promover o ensino-aprendizagem de LE são designados de saber local²⁹ (CANAGARAJAH, 2005), enquanto as teorias e práticas institucionalizadas, concebidas por especialistas para contextos idealizados (HOLMES, 2000) têm sido designadas de saber global (CANAGARAJAH, 2005).

Canagarajah (2005, p. 4) define o saber local como “as estratégias efetivas de ensino-aprendizagem de línguas criadas pelo professor em seu contexto cotidiano de trabalho, as quais podem não gozar de reconhecimento profissional ou acadêmico por

²⁸ Os termos saber e conhecimento são utilizados de forma intercambiável.

²⁹ O conhecimento pelo professor em sala de aula, dependendo do quadro teórico adotado pelos estudiosos, pode ser designado como *conhecimento tácito* (SCHÖN, 1983, 2000); *conhecimento pessoal* (ERAUT, 1994); *teorias práticas dos professores* (HANDAL e LAUVAS, 1987; ZEICHNER e LISTON, 1996); *conhecimento pessoal prático* (CONNELLY e CLANDININ, 1988) *construtos pessoais e teorias implícitas* (GARCÍA, 1999); *saberes docentes* (TARDIF, 2002); *saber local* (CANAGARAJAH, 2005), dentre outros.

contrastar com o conhecimento oficial produzido pelas autoridades e especialistas”. O saber local refere-se, assim, às decisões teórico-metodológicas tomadas pelos professores no âmbito da realização de sua atividade de ensinar e aprender uma LE, com base em suas visões a respeito do que melhor pode se adequar ao contexto no qual ele e seu aluno se encontram inseridos.

De acordo com o autor, o saber local está intimamente ligado a um contexto específico e a um determinado grupo; é gerado de baixo para cima por meio das práticas sociais e não é sistemático. Isso quer dizer que o saber local não é gerado em um vácuo sócio-histórico-cultural, não é teorizado por especialistas e é um pouco desorganizado, com contornos flexíveis, não bem delimitados e fixos.

Dentro de uma perspectiva crítica, Canagarajah (2005, p.13) sustenta que o saber local não é um produto constituído pelas crenças e práticas do passado, mas um processo de negociar os discursos dominantes e engajar-se em uma construção contínua de conhecimento que seja relevante para um determinado contexto sócio-histórico-cultural.

O saber local, então, pode ser entendido como uma relação formada pelo saber que o professor constrói e reconstrói continuamente em sala de aula para realizar a atividade de ensinar e aprender uma LE e pelo saber produzido pelos especialistas, que é reinterpretado criticamente pelo professor para atender às necessidades práticas que surgem em seu cotidiano profissional.

Na seção seguinte, apresento a metodologia e os procedimentos de pesquisa adotados nesse estudo.

CAPÍTULO 2

2. METODOLOGIA

Este capítulo, que está dividido em cinco partes, trata da metodologia e dos procedimentos adotados para o desenvolvimento do trabalho. Primeiro, explico de forma breve o tipo de pesquisa que realizei. Em seguida, descrevo a Metodologia Q, depois relato sobre o contexto e os participantes do estudo: professores em serviço e coordenadores-professores. Na penúltima parte, faço a descrição dos instrumentos de coleta de dados utilizados e, por fim, apresento os procedimentos de coleta e análise dos dados da pesquisa.

2.1 Tipos de pesquisa sobre crenças

Vieira Abrahão (2006) divide os estudos de crenças em três grandes abordagens, tomando como base os conceitos, metodologia e relações entre crenças e ações: abordagem normativa, metacognitiva e contextual. Os estudos agrupados dentro dessa primeira perspectiva vêem as cognições como ideias pré-concebidas que influenciam o processo de ensino-aprendizagem e sua relação com as ações; “não é investigada, mas somente sugerida” (BARCELOS, 2001, p.77). Na segunda, as cognições são percebidas como algo estável e as ações, nesse caso, não merecem atenção. “Tal relação é somente sugerida e analisada com respeito às estratégias de aprendizagem” (VIEIRA ABRAHÃO, 2006, p.220).

A base da minha pesquisa é a abordagem contextual, o terceiro tipo de abordagem, que vê as cognições inferidas dentro do contexto de atuação dos participantes investigados em que a relação entre as cognições e ação não é mais apenas sugerida, mas investigadas. Essa visão sobre cognições se enquadra em uma perspectiva qualitativa, em que essas são, de acordo com Barcelos (2001), naturalistas, no sentido de serem realizadas dentro de contextos naturais; são descritivas, isto é, os dados coletados se concretizam em palavras e não números; são processuais, não se preocupando com resultados ou produtos, e buscam significados, ou melhor, são voltados para as maneiras como os participantes envolvidos constroem significados de suas ações e de suas vidas.

Para a pesquisa qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (*apud* VIEIRA ABRAHÃO, 2006, p.220) interessa investigar o que os participantes envolvidos na pesquisa estão experienciando, como eles interpretam suas experiências e como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem. Assim, posso dizer que meu estudo é interpretativista, na medida em que as cognições, os sentidos que os pesquisados dão aos seus comportamentos ou às suas vidas são objetos de investigação.

Nesse paradigma qualitativo, termo mais geral que envolve diferentes abordagens de investigação, Erickson (1986) revisa aspectos básicos de teorias, métodos e técnicas em abordagens de pesquisa na área de ensino-aprendizagem de línguas. Para ele, as denominações etnográficas, qualitativa, observação participante, estudo de caso, interacionista simbólica, fenomenológica, construtivista ou interpretativista têm pequenas diferenças entre si, mas muito em comum. Por essa razão, o autor opta pela denominação interpretativista por considerar o termo mais abrangente, que abre possibilidades de utilização das técnicas qualitativas. Para a fase de coleta de registros, utilizo a Metodologia Q, que por ser recentemente adotada na área de Linguística Aplicada, se faz necessária a sua descrição.

2.2 Metodologia Q

Tomei conhecimento da Metodologia Q³⁰ em 2006, quando, como aluna de graduação do curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia, cursei uma disciplina de Inglês Instrumental com a professora doutora Maria Carmen Khnychala Cunha. Nesse momento, com interesse em desenvolver pesquisa na área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, comecei um estudo sobre crenças utilizando essa metodologia³¹.

Embora a Metodologia Q seja ainda pouco usada em pesquisas na área de Linguística Aplicada (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

³⁰ Criada nos anos trinta 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).

³¹ Diferentemente do questionário BALLI, descrito na nota de rodapé 18 do capítulo 1, em que o pesquisador já tem as categorias e os aspectos a ser pesquisados pré-estabelecidos.

LA, o primeiro trabalho, de nível de doutoramento, com essa metodologia foi de Cunha (2005), uma tese sobre o ambiente de aprendizagem em aulas de língua estrangeira. Além desse, temos as dissertações: (RIBEIRO, 2006), sobre as atitudes e a motivação de um grupo de alunos brasileiros, aprendizes de Inglês em situação formal de aprendizagem; (CARVALHO, 2008), sobre as concepções pessoais do professor e estudantes de Inglês sobre leitura; (OLIVEIRA, 2009), sobre as concepções dos professores de LE/Inglês sobre leitura e ensino de leitura; (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.

A Metodologia Q, de acordo com Cunha (2005), engloba um conjunto distinto de princípios operacionais e psicométricos que, quando combinados com aplicação estatísticas especializadas de técnicas de análise fatorial e de correlação oferecem 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, p.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 (1969), a subjetividade é auto-referente. A medida de um ponto de vista subjetivo só pode ser dada pela própria pessoa. Não pode ser alcançada por meio de uma 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.

Ainda que a Metodologia Q e a Fenomenologia compartilhem o mesmo objeto de estudo, de acordo com Bullington e Karlson (1984) – a subjetividade humana – Stephenson (1961) relata que a subjetividade no contexto da Metodologia não se sustenta na Fenomenologia, uma vez que realmente lhe interessa é o que a pessoa tem a dizer, diretamente, sem tantas interferências a priori do observador. 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 e BROWN, 1993), sendo aquele uma análise estatística, feito pelo programa *PQ Method*

2.10³² e este uma interpretação feita fundamentalmente com base nas tabelas, resultado da análise feita pelo programa.

Em minha perspectiva, a etapa final de um Estudo Q, de análise e interpretação dos discursos que emergem da análise fatorial envolve a subjetividade do observador.

As etapas que compõe a metodologia serão explicadas a seguir.

2.2.1 Etapas do estudo Q

Um estudo Q é uma pesquisa que utiliza a abordagem denominada Metodologia Q, que 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 à Stephenson (1980) era oferecer um modo de revelar a subjetividade envolvida numa 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 uma dada questão, ordenando itens, assertivas, por exemplo, em colunas, em pontos ao longo de um contínuo, definidos por uma determinada condição de instrução do tipo “distribua as assertivas ao longo da escala expressando sua concordância em um extremo desta e discordância no outro”.

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. Portanto, apresento a seguir algumas dessas.

2.2.1.1 Levantamento do universo de ideias

A princípio, a busca e o levantamento de pontos de vista, opiniões, conceitos pessoais, relativos a um tema de estudo, podem ser feitos a partir de vários instrumentos: questionários, entrevistas, literatura, diários, grupo focal. Esses primeiros dados são chamados de *concourse of ideas* (STEPHENSON, 1978, 1980), traduzido

³² Pacote estatístico de domínio público disponível para versão PC, no seguinte endereço eletrônico: [http://www.rz.unibw-muenchen.de/p41bsmk/qmethod.](http://www.rz.unibw-muenchen.de/p41bsmk/qmethod/), criado pelo Professor Dr. Michael Stricklin.

como universo de ideias (CUNHA, 2005). Esse universo representa um conjunto amplo de frases, opiniões e pontos de vista, tanto positivos quanto negativos sobre o assunto. Deve ser o mais representativo possível, entre os diversos dizeres do universo investigado, e serve para a estruturação da amostra Q.

2.2.1.2 Redução do universo de ideias: a amostra Q

Posso dizer que a amostra Q (*Q sample*) é a redução do universo de ideias para um número suficiente e diverso de opiniões. O critério de redução dessas frases se baseia na semelhança, repetição, na idiossincrasia, entre outros. Além disso, é necessário ter uma amostra equilibrada, em que se tenha opiniões positivas e negativas³³, facilitando a ordenação dessas na escala de distribuição Q – próxima etapa. Para isso, as cargas de algumas frases poderão ser alteradas, não tendo prejuízo de desfigurar a amostra Q, pois esses itens serão julgados relevantes (+) ou não (-) para cada participante. Uma amostra possui, geralmente, entre 30 e 60 itens, embora existam algumas de até 100 afirmativas.

Com a amostra Q pronta, as frases são enumeradas aleatoriamente e impressas em cartões de papel individuais, que serão distribuídos em uma escala que compõe a próxima etapa da metodologia.

2.2.1.3 Distribuição Q

O processo de distribuição Q (*Q-sorting*) consiste na ordenação dos cartões em um contínuo com posição positiva, no extremo direito, negativa, no extremo esquerdo, e neutra, ao meio. Essa escala é construída de acordo com o tamanho da amostra. A maioria, segundo Cunha (2005), com 40 a 50 itens, usa uma disposição de -5 a +5. Vale salientar que não é necessária a distribuição Q ser feita pelos mesmos participantes que responderam o questionário, entrevistas ou grupos focais, por exemplo, mas é fundamental que eles pertençam ao mesmo tipo de contexto investigado.

Essa etapa se inicia com a entrega do quadro de distribuição (APÊNDICE B), do envelope com os cartões e a folha de instruções (APÊNDICE D). O processo de distribuição deve ser realizado em etapas. A princípio, é pedido ao participante que leia

³³ Utilizo os termos “positivo” e “negativo” para referir-me às assertivas que exprimem negação, e não no sentido de julgamento.

todas as frases nos cartões e separe-os em duas colunas: concordo e discordo. Com os itens já divididos em duas colunas, solicita-se que se inicie a ordenação dos cartões pelos extremos, num movimento passo a passo, até chegar à coluna central, onde se colocam aqueles considerados não relevantes ou ambivalentes para o participante. O modo como é realizada a tarefa, em fases, estimula a realização de comparações, reflexões sobre as afirmativas, possibilitando ao participante rever suas opiniões e trocar de posição os cartões na escala.

QUADRO 1

[illegible]

Fonte: próprio autor, 2011.

É importante salientar que essa seleção de pontos de vista de maior e de menor importância, que deve ser feita pelo participante, pode parecer complicada para ele, pois são várias as afirmativas que ele pode concordar ou discordar, porém o que se quer com a distribuição é que o indivíduo revele claramente a sua opinião. Como afirma McKeown (1988, p.34), essa distribuição é “simplesmente um artifício para encorajar os participantes a examinarem os itens mais sistematicamente do que, de outro modo fariam”.

Por fim, depois de dispostas as afirmativas no quadro de distribuição Q, o participante registrará sua distribuição, transcrevendo os números dos itens para um gabarito que reproduza o quadro fornecido pelo pesquisador. Podem ser solicitados, em questão aberta, comentários sobre assertivas posicionadas nos extremos da escala de distribuição (-5 e +5), além de dados demográficos do participante considerados pertinentes pelo pesquisador. Uma vez fornecidas as respostas em gabaritos e/ou formulários, elas são coletadas e analisadas pelo programa *PQMethod*.

2.2.1.4 Análise estatística dos dados na Metodologia Q

A próxima etapa começa com a inserção, no programa de análise, de informações iniciais sobre o estudo. Os itens da amostra Q são digitados e a estrutura do quadro de distribuição é especificada, colocando o número de colunas e linhas. Em seguida os gabaritos de respostas com as distribuições (*Q-sorts*) são digitados. Após cada entrada dos quadros no programa, é mostrado pelo programa se todas as assertivas digitadas no início, foram marcadas no gabarito, se foram inseridos itens repetidos ou se faltou algum.

De forma bastante resumida, os três passos para a realização da análise estatística dos dados são: 1) a correlação; 2) a análise fatorial e 3) o cálculo de escores fatoriais. O processo inicial de análise de dados, segundo Cunha (2006), correlaciona as respostas e produz uma tabela de intercorrelação entre os quadros de distribuição – a matriz de correlação Q. Ela é submetida a uma análise fatorial por pessoa (Análise Centróide ou Análise por Componentes Principais) e, então, são extraídos os fatores. Com cada um desses fatores é criada uma tabela que lista o grau de correlação de cada distribuição. Esta tabela descreve as cargas de cada participante em cada um dos fatores. Assim, cada carga é avaliada e se um fator que surge tem pequenos graus de correlação com os Q-sorts, ele pode ser eliminado (MCKEOWN; THOMAS, 1988, p.51).

A rotação dos fatores pela rotação varimax³⁴ é o passo seguinte para uma solução simples passível de interpretação. Além dessa técnica, o investigador pode realizar rotações manuais para melhor enxergar a posição de um participante em relação a outro, segundo sua distribuição; o que não modifica as relações existentes entre os dados, pois o que muda é simplesmente o grau de visão das relações existentes.

McKeown e Thomas (1988 *apud* CUNHA, 2005) afirmam que não há soluções rotacionais certas ou erradas, pois cada uma possibilita um grau de interpretação. Finalizado o processo de rotação, o pesquisador identifica os participantes prototípicos que têm maior carga em um só fator, definindo, assim, um grupo em particular.

Em suma, a análise estatística organiza os dados para facilitar a sua posterior interpretação. A análise fatorial, parte dessa etapa, mostra as relações entre os pesquisados, delineando os diferentes grupos ou fatores. Nesses fatores encontram-se os indivíduos que fizeram uma distribuição similar a de outros, indicando, assim, uma semelhança de opiniões, uma perspectiva comum.

2.2.1.5 Interpretação dos dados analisados na Metodologia Q

A interpretação dos fatores é feita com base nos escores fatoriais gerados na etapa de análise estatística. Eles podem variar de acordo com os extremos da escala, por exemplo -5 a +5. Os escores com valores acima de +1,0 e abaixo de -1,0 podem ser considerados relevantes para a compreensão do significado do discurso do fator. Assim, usando os escores das frases de cada fator, as identificadas pelos escores mais elevados ou mais baixos, o pesquisador elabora um texto de cada grupo, relatando quais são os aspectos mais enfatizados. Ademais, além da análise das proposições típicas de cada fator, são redigidas narrativas de consenso e dissenso entre fatores.

Entrevistas posteriores com os participantes de maior escore em um fator podem acrescentar informações importantes sobre seu ponto de vista. Alguns deles podem ser típicos de um fator, outros podem compartilhar de opiniões com outro grupo. Este, denomino de participante misto. Contudo, devem receber atenção fatores definidos por poucos participantes quando estes representam as opiniões ou sentimentos de indivíduos de particular importância no contexto do assunto em estudo: pessoas-chave, líderes, coordenadores, entre outros.

³⁴ Para conhecer mais sobre os aspectos técnicos do processo, consultar Brown (1980) e McKeown e Thomas (1988).

Sob a perspectiva de estudar a subjetividade, ou seja, as cognições dos professores e coordenadores de escolas de idiomas sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, escolhi utilizar a Metodologia Q para obter tais dados, as estruturas subjetivas, atitudes e perspectivas a partir dos pontos de vista das pessoas observadas. Além disso, utilizo-a com objetivo exploratório para levantar o que é mais representativo no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para esses professores e coordenadores, suas concepções de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Já na análise e interpretação dos dados, exploro a abordagem interpretativista.

Depois dessa sucinta descrição da Metodologia Q, apresento o contexto e os participantes desta pesquisa.

2.3 Contexto e participantes da pesquisa

Este estudo foi realizado em 13 escolas de idiomas da cidade de Uberlândia, Minas Gerais. Desses 13 institutos, 12 são cursos particulares e um, um centro de línguas ligado a uma instituição federal de ensino superior que atende aos servidores, ex-servidores, alunos e professores, como 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 três horas.

Os professores, dentre esses alguns acumulando função de coordenador, têm diferentes níveis de formação (de sem graduação a doutor em Letras), graduações (em Letras, Engenharia Elétrica, Direito e Psicologia) e tempos de experiência variados, que variam 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 dessas com as suas ações em sala de aula. Neste estudo não me incluí como participante, porque no momento não fazia parte do contexto pesquisado.

Na coleta do universo de ideias por meio de questionário, participaram 29 professores; na distribuição Q, 20 professores e na observação de aulas e entrevistas: 3 professores, sendo esses, participantes da etapa distribuição Q. É importante lembrar que, os que colaboram na distribuição Q não precisam ser necessariamente os mesmos

que responderam o questionário, porém somente ser professores do contexto pesquisado – institutos de idiomas.

Discorro, em seguida, sobre os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa.

2.4 Instrumentos de coleta de dados da pesquisa

Nesta seção, apresento os instrumentos de pesquisa utilizados para a investigação das cognições, expondo as escolhas feitas. Ressalto que nenhum instrumento por si só é suficiente, por isso se faz necessário a junção de vários para promover a cruzamento dos dados e perspectivas. Para essa pesquisa foram utilizados questionários abertos (APÊNDICE A), a distribuição Q, já descrita no tópico da Metodologia Q, observação de aulas, notas de campo e diários da pesquisadora, e entrevista com participantes.

2.4.1 Questionários

Para a coleta inicial das cognições que os professores têm a respeito do processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, utilizei o questionário, que segundo Vieira Abrahão (2006), por mais que requeiram muito tempo e cuidado para a sua elaboração, são fáceis de aplicar, podem envolver um número grande de participantes e consomem menos tempo que as entrevistas em sua aplicação. Ademais, concordo com os dizeres de McDonough e McDonough (1997 *apud* VIEIRA ABRAHÃO, 2006, p.221): “os dados podem ser coletados em diferentes momentos; e os questionários permitem respostas em diferentes locais”. São essas as razões pelas quais esse instrumento foi escolhido.

O contexto de pesquisa engloba 13 institutos de idiomas, em vários pontos da cidade, e professores com pouco tempo disponível para realizar uma entrevista. Nesse caso, o questionário foi a ferramenta mais adequada para que eu pudesse conciliar a falta de tempo dos professores para responder às questões com a distância e a quantidade de escolas.

Para buscar respostas mais ricas e detalhadas optei por elaborar itens abertos. Esses também permitem, de acordo com Vieira Abrahão (2006), explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes e fazer estudos contextuais.

2.4.2 Observação de aulas

Considerando que um dos objetivos dessa pesquisa é saber como se configura a relação entre cognições e ações e contexto, no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, escolhi fazer uso das observações de aulas, que possibilitam aos pesquisadores documentarem sistematicamente as ações e as ocorrências relevantes para os tópicos de investigação.

A observação nessa pesquisa é definida como não participante, “em que o pesquisador observa e grava o que ocorre em sala de aula sem se envolver pessoalmente com o contexto pesquisado” (VIEIRA ABRAHÃO, 2006, p.225), como foi justificado anteriormente.

As observações foram acompanhadas por notas de campo definidas como “descrições ou relatos de eventos no contexto de pesquisa que são escritos de forma relativamente objetiva” (VIEIRA ABRAHÃO, 2006, p.226). Essas notas incluem informações não verbais, sobre o ambiente físico, conversas e interações, que são depois refinadas no diário de observações de aula.

Como um suplemento para as notas de campo sucintas e objetivas, incluí o diário de observações de aula para o registro das aulas. Em Vieira Abrahão (2006), esse instrumento promove relatos contínuos com as percepções dos eventos e questões críticas que se sobressaem no contexto de sala de aula. Como as informações das notas de campo, as dos diários serão retomadas em um curto espaço de tempo, porém elas são mais pessoais, subjetivas e interpretativas.

Juntamente com as notas e diários, foi adotada a entrevista para utilizar na análise e cruzamento dos dados.

2.4.3 Entrevistas

Como fonte de dados secundários, utilizados no cruzamento com dados coletados por outros instrumentos, emprego nesse estudo as entrevistas. São constituídas de perguntas que são realizadas na interação face a face e classificadas em três tipos de itens incluídos na sua elaboração: estruturadas, semiestruturadas e livres.

Nesta pesquisa, optei pelas entrevistas semiestruturadas acompanhadas por gravações em áudio, que depois foram transcritas. Esse tipo de entrevista, segundo Vieira Abrahão (2006), faz uso de algumas questões orientadoras (APÊNDICE H) que

são utilizadas para direcionar o trabalho, permitindo, assim, maior flexibilidade nas respostas e perguntas. A escolha por esse instrumento se deu por dar oportunidade, no caso aos professores, de elaborarem e refletirem sobre suas cognições, além disso, por me possibilitar o esclarecimento de ambiguidades e aprofundamento de questões surgidas a partir da análise e interpretação de fatores.

2.5 Procedimentos de coleta e análise de dados da pesquisa

Anteriormente foram apresentados e caracterizados os instrumentos de coleta de dados escolhidos para a pesquisa expondo o por quê da preferência. Nesta seção, é apresentado como eles foram usados em cada fase do estudo. Assim, de forma detalhada, explico todas as etapas vividas no processo. Para isso, divido-o em partes: 1) elaboração do questionário; 2) construção do universo de ideias e da amostra Q; 3) processo de distribuição Q e 4) realização das observações e entrevistas.

2.5.1 Elaboração do questionário

Para levantar as cognições dos professores, iniciei o processo de coleta de registros com a utilização do questionário com questões abertas, como instrumento para a construção do universo de ideias e, em seguida, a amostra Q, instrumento de coleta no uso da Metodologia Q.

O questionário utilizado tem sete questões abertas, que contemplam, de maneira abrangente, o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (recursos didáticos, gramática e vocabulário, quatro habilidades, requisitos essenciais para se ter êxito nas aulas, formação como professor, os principais objetivos de ensino de língua e as dificuldades encontradas no ensino de LI). Foi proposto ao participante que discorresse sobre os assuntos das sete questões de modo livre, sem delimitar o que comentar sobre determinado tópico (APÊNDICE A).

Com os resultados desses questionários, surgiu o universo de ideias, próxima parte a ser descrita.

2.5.2 Construção do universo de ideias e da amostra Q

Uma coleção inicial de 459 colocações subjetivas foi tirada dos questionários. A organização dos dados iniciais foi feita por meio da leitura de cada um e da coleta das assertivas (frases) que representam opiniões, pontos de vista, crenças e percepções dos participantes sobre tópicos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de LI. Com essa etapa encerrada, iniciei a elaboração da amostra Q, utilizada na distribuição Q.

A partir da redução desse universo de ideias surgiram 56 frases que julgo ser representativas de cognições dos professores do contexto pesquisado, mantendo a linguagem utilizada pelos participantes.

A amostra surgiu, portanto, de uma seleção estruturada e sistemática, contemplando pontos positivos e negativos sobre o assunto, a partir da identificação de categorias de significado. É importante ressaltar que essas categorias não foram previamente estabelecidas, mas emergiram dos questionários e que os participantes não têm consciência das mesmas, pois as assertivas são numeradas aleatoriamente antes de serem entregues para a etapa da distribuição Q.

Então, essas 56 assertivas, que compõem a amostra Q, foram organizadas em oito categorias não fixas (APÊNDICE F). Ressalto que, essas podem se relacionar secundariamente com outras categorias.

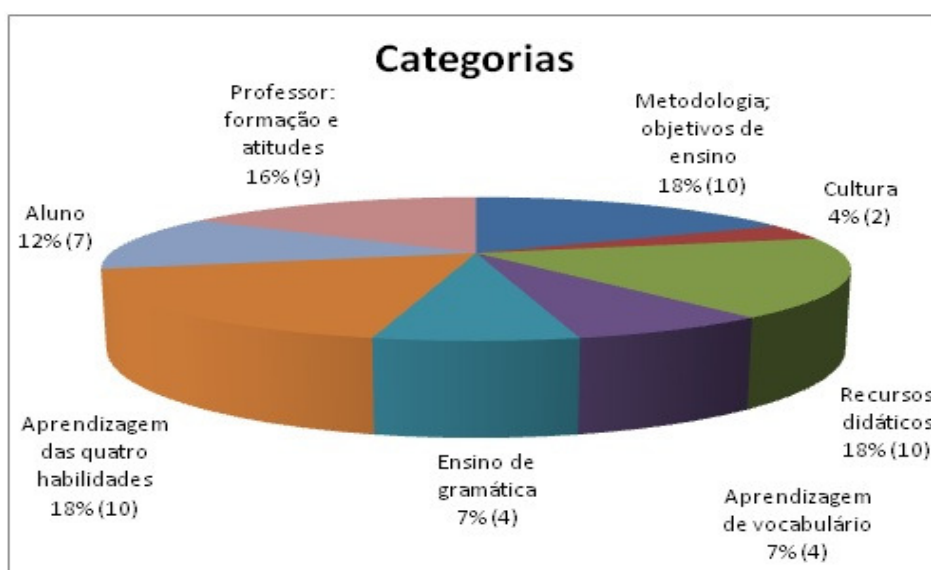


GRÁFICO 1 – Assertivas categorizadas
Fonte: próprio autor, 2011.

No GRÁF. 1 é possível ver as oito categorias compostas pelas assertivas extraídas do questionário aberto. A categoria denominada Metodologia; objetivos de ensino é composta por dez assertivas o que corresponde a 18% da amostra Q. O mesmo ocorre nas categorias Recursos didáticos e Aprendizagem das quatro habilidades. Na categoria Professor: formação e atitudes existem nove (16%), na Aluno, sete (12%). Tanto na categoria Ensino de gramática quanto na Aprendizagem de vocabulário existem quatro assertivas (7%) e na Cultura, duas (4%).

2.5.3 O processo de distribuição Q

Anteriormente à distribuição Q propriamente dita, é feita a pilotagem da amostra para verificar possíveis problemas quanto à redação e interpretação. Essa fase foi realizada por uma professora que faz parte do contexto pesquisado, mas que não participou respondendo ao questionário aberto.

A essa professora foram entregues o contínuo de distribuição (APÊNDICE C), que varia de *maior concordância e/ou relevância* (+5) a *menor concordância e/ou relevância* (-5), os cartões com as 56 assertivas impressas (APÊNDICE B), as instruções para a distribuição dos cartões (APÊNDICE D) e o gabarito (APÊNDICE E), fornecido para transferir o resultado da distribuição Q, garantindo o anonimato e a privacidade da participante.

Após a pilotagem da amostra, foi possível perceber que a redação das assertivas e das instruções estavam adequadas e podiam ser usadas no desenvolvimento do estudo. Ademais, pude notar que a amostra Q estava equilibrada, abarcando pontos positivos e negativos, o que evita que as distribuições pendam somente para o lado de menor ou maior concordância.

Com o instrumento distribuição Q revisado, os 20 participantes, professores de Inglês de institutos de idiomas, participantes ou não da etapa dos questionários, realizaram essa etapa da coleta. Essa parte da pesquisa foi feita durante o intervalo de aulas ou ao final do expediente de trabalho do professor. A ele foram entregues o contínuo de distribuição contendo 11 colunas, de +5 a -5, com a quantidade de cartões que devem ser colocados em cada coluna; um envelope com as 56 assertivas; as instruções para a distribuição dos cartões no contínuo e o gabarito com o tempo de experiência nos contextos que já atuou.

Durante as distribuições, os participantes são informados sobre a possibilidade de mudança de posição dos cartões quando lhes convêm, fazendo com que reconsiderem suas escolhas e redistribuam os cartões na posição que melhor representam os pontos de vista com relação ao tema investigado.

As fotos abaixo ilustram o processo de distribuição dessa pesquisa e a transcrição para o gabarito de respostas.

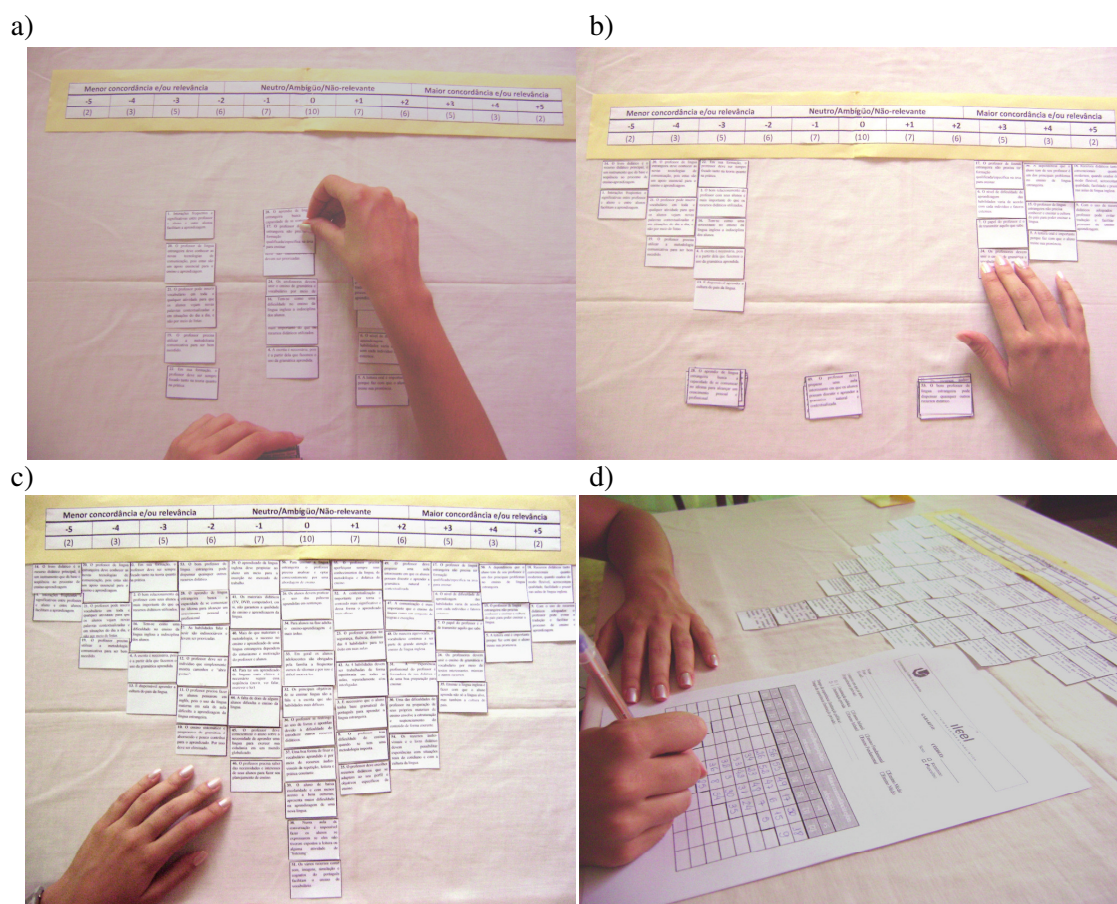


FIGURA 2 – Processo de distribuição Q

- a) Distribuição dos cartões em três pilhas
- b) Distribuição dos cartões no contínuo
- c) Distribuição finalizada
- d) Preenchimento do gabarito e questionário aberto

Fonte: próprio autor, 2011.

Depois de feitos os passos indicados nas ilustrações a e b, como indicados nas instruções, e finalizada a ordenação dos cartões, foto c, o participante transcreve para o gabarito os números das frases em sua devidas colunas (+5 +4 +3 +2 +1 0 -1 -2 -3 -4 -5), foto d. Além do preenchimento do quadro de distribuição no gabarito, responderam

três questões que serviram de complemento para a análise e interpretação dos dados e para o enriquecimento do uso da metodologia na área de LA.

Com as vinte distribuições feitas, as 56 assertivas, assim como as distribuições dos professores, são digitadas no programa de análise estatística *PQMethod* para a realização da análise fatorial. Desse programa extraímos os fatores, ou seja, os grupos de professores cujas distribuições se assemelham em certo grau e têm a tendência em considerar e ordenar os itens de maneira similar, possibilitando um agrupamento por semelhança nas opiniões, atitudes, valores e pontos de vista.

Esses fatores são partes constituintes do processo de análise dos dados como também as anotações das aulas dos professores prototípicos/mais representativos (maiores cargas – positiva ou negativa) de cada grupo (ANEXO B ou TAB. 1).

2.5.4 Realização das observações de aulas e entrevistas

Com intuito de registrar as ações e as ocorrências relevantes para os tópicos de investigação, utilizei-me das observações de aulas que ocorreram durante o ano letivo de 2011 e foram registradas por meio de notas de campo, escritas com o objetivo de descrever o contexto, como também as conversas e interações de sala de aula. Foram observadas as aulas dos três professores representativos de cada fator. Do grupo 1, observei três aulas com duração cada uma de 1h 30 min. Do grupo 2, foram observadas duas aulas de 2h 30min. cada e do grupo 3, três aulas de 2h cada.

Como um suplemento para as notas de campo, foram confeccionados diários de observações de aula após a observação de cada aula, possibilitando um acompanhamento acerca dos acontecimentos ocorridos no contexto estudado realizando uma reflexão acerca da relação entre cognições e prática pedagógica.

Para esclarecer os comentários, sobre as assertivas das colunas -5 e +5, feitos pelos três professores que tiveram as aulas observadas e registrar suas perspectivas sobre os temas relevantes para os fatores em que se encontram, fiz uso das entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE H), que foi realizada e gravada uma vez com cada professor ao final de todas as observações.

No capítulo seguinte, apresento os resultados da análise fatorial da distribuição feita e os fatores (grupos) extraídos; discuto aspectos de consenso e dissenso entre esses grupos. Apresento também a interpretação e caracterização dos grupos a partir do cruzamento de dados das várias fontes: análise fatorial, diários de pesquisa e entrevistas.

CAPÍTULO 3

3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo de análise e interpretação, levanto e analiso as cognições de professores de institutos de idiomas sobre o processo de ensino-aprendizagem de LI. Sendo assim, com base nas tabelas (ANEXOS G, H, I e J) geradas pela análise fatorial, apresento as falas de cada um desses três fatores³⁵ (grupos): opiniões consensuais e de dissenso entre eles e os temas mais relevantes para cada grupo, relacionando-os com a prática de um professor representante, ou prototípico, de cada fator.

A necessidade de cruzamento de dados surge para confirmar a validade e o aprofundamento dos processos. Para aumentar a confiança nas suas interpretações, o investigador pode proceder com múltiplas combinações de instrumentos: aplicação de um questionário e de uma entrevista semiestruturada, gravações de áudio e vídeo, entre outros. Além disso, pode unir métodos qualitativos e quantitativos para tornar o estudo mais forte e confiável, segundo Denzin (1984). O cruzamento, assim, pode estabelecer ligações entre descobertas obtidas por diferentes fontes, ilustrá-las e torná-las mais compreensíveis; pode também conduzir a paradoxos, dando nova direção aos problemas a serem pesquisados. Nesta pesquisa, a análise de dados é desenvolvida pelo cruzamento da análise fatorial (distribuição Q), os diários de pesquisa e as entrevistas.

3.1 Fatores da pesquisa

O procedimento de análise fatorial visa a identificar quantos são os grupos de participantes de distribuições semelhantes. Portanto, na análise fatorial das distribuições Q dos 20 professores participantes desta pesquisa, três fatores emergiram (ANEXO D, E e F).

Os participantes dos três grupos apresentam carga fatorial acima de 0.34³⁶ e, portanto, são agrupados de acordo com a carga fatorial de maior significância. Com

³⁵ Os termos fator(es) e grupo(s) são utilizados como sinônimos e de maneira intercambiável.

³⁶ “Cargas fatoriais são coeficientes de correlação: elas indicam a medida em que cada *Q-sort* é similar ou não à matriz de distribuição modelo para o fator.. O erro padrão para uma carga fatorial de ordem zero é dado pela expressão $S = 1 / \sqrt{N}$, onde N é igual ao número de itens da amostra Q” (MCKEOWN E THOMAS, 1988, p. 50, tradução minha de “*Factor loadings are in effect correlation coefficients: They indicate the extent to which each Q-sort is similar or dissimilar to the composite factor array (model Q-sort...) for that type. The standard error for a zero-order factor loading is given by the expression. $SE = 1 / \sqrt{N}$, where N = the number of items in the Q-sample).*”).

isso, tenho sete participantes no grupo 1, cinco no 2 e quatro no 3. O número de participantes por fator é reconhecido pelas cargas seguidas pela letra X e destacada em cinza, sendo que alguns participantes são mistos, ou seja, compartilham pontos de vistas com outros fatores: Eduarda, Beatriz e Vânia. Estas participantes classificadas como mistas, foram colocadas nos grupos em que se encontravam com maior carga (fator 1, fator 2 e fator 1, respectivamente). Além dos participantes mais representativos de cada fator, existem os que não fazem parte de nenhum dos três grupos, ou seja, suas cargas fatoriais são inferiores a 0.34, não caracterizando, assim, distribuições semelhantes a dos outros participantes do grupo que pudessem estabelecer significância fatorial na TAB. 1: Júlia, Carolina, Vitória, Melina, Igor, Andréa e Andrey.

Levando em consideração as cargas fatoriais, acima de 0.34, e os participantes mistos, os 20 participantes se aglutinam da seguinte maneira: seis no fator 1, quatro no fator 2 e três no fator 3, além dos sete que não apresentam carga significativa em nenhum dos três grupos.

Na matriz fatorial (ANEXO A; APÊNDICE G), cada participante recebe um código identificador composto de informações como área de formação profissional, nível de formação, tempo de experiência profissional, contexto de atuação e sexo, mas, para facilitar a leitura e para manter as identidades preservadas, dou nomes fictícios aos participantes.

TABELA 1*

Matriz fatorial

Nº	Qsort (participantes)	Fator 1	Fator 2	Fator 3
1	Carlos	0.2067	0.5895X	0.2504
2	Júlia	0.2349	0.2567	-0.0478
3	Carolina	0.1181	0.1864	0.1521
4	Iara	-0.0348	0.1058	0.7037X
5	Eduarda	0.5634X	-0.1965	0.4902X
6	Vitória	0.2930	0.2864	0.2839
7	Melina	0.0505	0.1153	0.0559
8	Igor	0.1350	0.0717	0.0839
9	Gabriela	0.5802X	0.2670	0.1727
10	Leonardo	0.7671X	0.2752	0.2009
11	Leandro	0.1657	0.2585	0.7289X
12	Beatriz	0.4519X	0.5124X	0.3812
13	Luísa	0.1942	0.8262X	0.1275
14	Jussara	0.6523X	0.1312	0.0695
15	Silvana	0.3228	0.7584X	0.1084
16	Vânia	0.5774X	0.4259X	0.0895
17	Gustavo	0.7483X	0.1976	-0.0705
18	Marcelo	0.3951	0.3990	0.4580X
19	Andréa	0.1348	0.1314	0.1232
20	Andrey	0.0833	0.1287	0.0437

* Tabela original no ANEXO B – Matriz dos participantes e suas cargas nos fatores

Fonte: próprio autor, 2011.

3.2 Discursos³⁷ dos fatores

O texto que emerge das falas de cada grupo, a partir do recorte que faço, é composto por assertivas de escores +5, +4, +3, -3, -4, e -5, pois 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.

A partir do texto que é construído, isto é, da tessitura do discurso do fator, posso observar quais são o(s) aspecto(s) mais relevante(s) para cada grupo que emerge da análise fatorial. Para se chegar a esses aspectos, levo em conta os escores das assertivas

³⁷ Uso aqui o termo discurso como sinônimo de enunciado. Segundo o *Dicionário de Linguística* (2006, p.192), “o discurso é uma unidade igual ou superior à frase, constituído por uma sequência que forma uma mensagem com um começo, um meio e um fim.”

e também os temas mais recorrentes nessas assertivas. Destaco nas TAB. 2, 3 e 4 as colunas com os escores das assertivas do grupo com intuito de mostrar a importância delas e colocar em comparação com os outros grupos que surgiram na análise fatorial.

Para esta etapa, considerei a tabela *Factor Q-Sort values for each statement* (ANEXO G) gerada pelo programa *PQMethod* 2.10 e adaptada para melhor visualização deste capítulo.

3.2.1 Discurso do grupo 1

Para os participantes do grupo 1 – Eduarda, Gabriela, Leonardo, Jussara, Vânia e Gustavo – [17]³⁸ é extremamente relevante que o professor de uma língua estrangeira tenha formação/qualificação específica na área para ensinar (-5)³⁹, 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 destes participantes é fundamental que [46] o professor saiba das necessidades e interesses de seus alunos para fazer o planejamento de ensino (5).

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

Neste fator, o que os participantes prototípicos enfatizam são aspectos relacionados à formação e ao papel do professor no processo de ensino-aprendizagem de LI.

³⁸ Os números entre colchetes referem-se à numeração aleatória das assertivas na etapa da composição da amostra Q feita a partir do universo de ideias.

³⁹ Os números entre parênteses referem-se aos escores das assertivas no grupo, conforme matriz *Q-sort values for each statement* (ANEXO G). O programa transforma o escore em números inteiros considerando a amplitude da escala de distribuição.

TABELA 2*
Assertivas mais relevantes para o grupo 1

Grupos – Escores de cada assertiva				
		Grupos		
Nº	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

* Tabela original no ANEXO G – Tabela de assertivas mais relevantes para o fator 1, com seus escores nos fatores 2 e 3.

Fonte: próprio autor, 2011.

3.2.2 Discurso do grupo 2

Para os participantes do segundo grupo – Carlos, Beatriz, Luisa e Silvana – [17] o professor de língua estrangeira não precisa ter formação qualificada/específica na área para ensinar. (-5). Afirmam, também, que [55] o professor precisa aperfeiçoar sempre seus conhecimentos da língua, de metodologia e de didática de ensino (4). Além dessas responsabilidades, é fundamental que [46] o professor saiba das necessidades e interesses de seus alunos para fazer o planejamento de ensino (5). Na visão desses participantes, [7] o papel do professor não é considerado o de transmitir aquilo que sabe (-5).

Acreditam que [40] mais do que materiais e metodologia, o sucesso no ensino e aprendizado de uma língua estrangeira dependem do entusiasmo e motivação do professor e alunos (4), ademais [2] o bom relacionamento do professor com seus alunos é mais importante do que os recursos didáticos utilizados (4) e, também creem que [1]

interações frequentes e significativas entre professor e aluno e entre alunos facilitam a aprendizagem (5).

Este grupo discorda da assertiva que diz que [3] é necessário que o aluno tenha base gramatical do português para aprender a língua estrangeira (-4). Também não acreditam que [19] o professor precisa utilizar a metodologia comunicativa para ser bem sucedido (-4). Discordam, além disso, que numa aula de conversação é impossível fazer os alunos se expressarem se eles não tiverem expostos a leitura ou alguma atividade de “listening” como insumo inicial [38] (-4).

Portanto, neste fator, o que os participantes valorizam são aspectos da interação entre professor-aluno e aluno-aluno e motivação do professor e dos alunos.

TABELA 3*
Assertivas mais relevantes para o grupo 2

Grupos – Escores para cada assertiva				
Nº	Assertivas	Grupos		
		1	2	3
17	O professor de língua estrangeira não precisa ter formação qualificada/específica na área para ensinar.	-4	-5	-3
7	O papel do professor é o de transmitir aquilo que sabe.	-4	-5	0
46	O professor precisa saber das necessidades e interesses de seus alunos para fazer seu planejamento de ensino.	4	5	3
1	Interações frequentes e significativas entre professor e aluno e entre alunos facilitam a aprendizagem.	3	5	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
55	O professor precisa aperfeiçoar sempre seus conhecimentos da língua, de metodologia e didática de ensino.	5	4	4
40	Mais do que materiais e metodologia, o sucesso no ensino e aprendizado de uma língua estrangeira dependem do entusiasmo e motivação do professor e alunos.	3	4	2
2	O bom relacionamento do professor com seus alunos é mais importante do que os recursos didáticos utilizados.	0	4	-4
3	É necessário que o aluno tenha base gramatical do português para aprender a língua estrangeira.	-1	-4	-3
19	O professor precisa utilizar a metodologia comunicativa para ser bem sucedido.	-2	-4	1

* Tabela original no ANEXO G – Tabela de assertivas mais relevantes para o fator 2 com seus escores nos fatores 1 e 3.

Fonte: próprio autor, 2011.

3.2.3 Discurso do grupo 3

Para os professores do grupo 3 – Iara, Leandro e Marcelo – [47] a comunicação é mais importante que o ensino de língua como um conjunto de exceções (5), porém não percebem [10] o ensino sistemático e progressivo de gramática como algo aborrecido e que pouco contribui para o aprendizado e por isso deve ser eliminado (-4), mas os professores devem sim, [24] unir o ensino de gramática e vocabulário por meio de textos interessantes, músicas e outros recursos (5).

O ensino de cultura é valorizado, pois acreditam que [15] o professor de língua estrangeira precisa conhecer e ensinar a cultura do país para poder ensinar a língua (-5) e, além disso, [20] deve conhecer as novas tecnologias de comunicação, pois estas são um apoio essencial para o ensino e aprendizagem (4). Ele, [56] para ensinar língua estrangeira, precisa analisar e optar conscientemente por uma abordagem de ensino (4), ademais, precisa aperfeiçoar sempre seus conhecimentos de língua, de metodologia e de didática de ensino (4).

Neste terceiro fator, os participantes discordam da assertiva que diz que [36] o professor se restringe ao uso de livros e apostilas devido à dificuldade de introduzir outros recursos didáticos (-4) e que [2] esses são menos importantes que o bom relacionamento do professor com seus alunos (-4). Também não concordam que [50] a dependência que o aluno tem de seu professor é um dos principais problemas no ensino de língua estrangeira (-5).

Os participantes, neste grupo, valorizam o ensino sistemático e progressivo da gramática e o uso de recursos didáticos diversificados no ensino-aprendizagem de LI.

TABELA 4*
Assertivas mais relevantes para o grupo 3

Grupos – Escores para cada assertiva				
Nº	Assertivas	Grupos		
		1	2	3
47	A comunicação é mais importante que o ensino da língua como um conjunto de regras e exceções.	-1	0	5
24	Os professores devem unir o ensino de gramática e vocabulário por meio de textos interessantes, músicas e outros recursos.	3	2	5
15	O professor de língua estrangeira não precisa conhecer e ensinar a cultura do país para poder ensinar a língua.	0	-1	-5
50	A dependência que o aluno tem de seu professor é um dos principais problemas no ensino de língua estrangeira.	-2	-1	-5
20	O professor de língua estrangeira deve conhecer as novas tecnologias de comunicação, pois estas são um apoio essencial para o ensino e aprendizagem.	0	1	4
10	O ensino sistemático e progressivo de gramática é aborrecido e pouco contribui para o aprendizado. Por isso deve ser eliminado.	-3	-2	-4
36	O professor se restringe ao uso de livros e apostilas devido a dificuldade de introduzir outros recursos didáticos.	-2	-1	-4
55	O professor precisa aperfeiçoar sempre seus conhecimentos da língua, de metodologia e didática de ensino.	5	4	4
56	Para ensinar a língua estrangeira o professor precisa analisar e optar conscientemente por uma abordagem de ensino.	-1	2	4
2	O bom relacionamento do professor com seus alunos é mais importante do que os recursos didáticos utilizados.	0	4	-4

* Tabela original no ANEXO G – Tabela de assertivas mais relevantes para o fator 3, com seus escores nos fatores 1 e 2.

Fonte: próprio autor, 2011.

3.3 Discussão de dados

As assertivas e o discurso a partir delas construído revelam algumas questões importantes para os participantes: a valorização da formação e do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa; interação entre professor-aluno e aluno-aluno e motivação do professor e dos alunos e o ensino sistemático e progressivo da gramática e o uso de recursos didáticos no ensino-aprendizagem de LI.

Faço aqui a opção de realizar um recorte das assertivas mais significativas de cada grupo e analisar alguns aspectos que se destacam como mais relevantes e pertinentes ao escopo deste estudo e as suas perguntas, pois analisar todas as questões que emergiram, tornaria a pesquisa muito extensa e dificultaria a profundidade de suas interpretações.

Os pontos de vista de cada fator podem ficar melhores esclarecidos com o cruzamento dos dados da análise fatorial, dos diários de pesquisas e das entrevistas. Nessa seção, junto com os tópicos importantes que emergiram, são colocados excertos dos dados dos instrumentos usados na coleta que apoiaram a análise.

Na seção seguinte, discuto os temas que mais se destacaram, dentre os fatores, na análise fatorial, relacionando-os, compreendendo-os e discutindo-os com os trechos provenientes da análise fatorial, dos diários de pesquisa e das entrevistas.

3.3.1 Temas relevantes para o grupo 1: *Os Crítico-Reflexivos*

Ao tecer o discurso do grupo 1, como apresentado na seção 3.2.1, observar aulas de Gustavo, professor representativo do fator, e entrevistá-lo sobre o discurso preponderante 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 predominantemente crítico-reflexiva diante da prática do professor. Por esse motivo, busquei nomeá-los segundo essa percepção. Portanto, a partir de agora, passo a chamá-los de *Os Crítico-Reflexivos* e destaco, dentre os vários temas que emergiram na análise dos dados deste grupo, aqueles que me levaram a essa nomeação.

3.3.1.1 *Papel do professor*

Foi possível perceber que o discurso do professor 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 assertiva de número 7 da amostra Q, uma das consideradas pelo grupo como de menor concordância.

Assertiva de discordância: [7] 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 o que onde melhorar enquanto professor e enquanto ser humano (grifo meu).

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 mais, em entrevista, especificamente na questão 3⁴⁰, sobre a ideia de que o professor não tem apenas o papel de transmitir e sobre 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 (grifos meus).

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, pode ser trazido pelo livro didático. Portanto, adaptar o conhecimento de língua que o professor tem para a realidade em que o aluno vive é o que parece acontecer na prática de Gustavo, como destacado do trecho do diário da pesquisadora:

Trecho do diário da pesquisadora: No início da primeira aula, no final da segunda aula e no início da terceira, *observe esse momento de adaptação do conhecimento de língua para o universo do aluno. A*

⁴⁰ Questão 3 da entrevista com o professor Gustavo: 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 enquanto professor e ser humano.

primeira aula inicia com uma atividade de “speaking” proposta pelo professor: no quadro *ele coloca seis questões sobre atividades e informação pessoais dos aprendizes, 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 a atividade oral (grifos meus).

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 (1983), 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 dos *Crítico-Reflexivos*, pela assertiva de número 46, de maior concordância pelo grupo.

Assertiva de concordância: [46] O professor precisa saber das necessidades e interesses de seus alunos para fazer o planejamento de ensino (5).

Precisar saber sobre as necessidades e interesses de seus alunos pode remeter à abordagem comunicativa, em que, segundo Silveira (1999, p.77), o professor deve assumir outro papel além do de transmissor de conteúdos, mas o de “analista” das necessidades e interesses dos alunos para tornar o ensino de LE mais significativo possível. Outros papéis que Gustavo assume, característico da abordagem comunicativa, é o de “organizador” das tarefas e observador da participação dos alunos nas interações com os colegas e o de “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 um momento de construção de conhecimento colaborativa, 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 o ensino-aprendizagem não como processo centrado no aluno ou no professor, mas 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.

Portanto, o papel do aprendiz é utilizar suas estratégias de aprendizagem durante as atividades propostas e construir os conhecimentos por meio da interação com os colegas e com o professor. O aluno, para *Os Crítico-Reflexivos* é visto como um comunicador e, sendo assim, cabe a ele participar do processo dialógico, construindo e negociando sentidos na atividade de interlocução. Para isso, as atividades devem levar em consideração os esquemas prévios dos alunos, partindo-se sempre do universo cultural do aprendiz.

Gustavo coloca o aluno como quem determina o que é abordado na sala de aula, mediante suas necessidades e interesses, e elege também sua condição (nível de proficiência evidenciado) como aspecto importante para o planejamento de sua aula, como pode ser visto na resposta da questão 1⁴¹ 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. *O planejamento da aula se baseia nas condições dos alunos*, pois em uma sala de básico podemos ter os considerados “real beginners” e os “false beginners”. O planejamento é elaborado de acordo com a experiência prévia que tenho com relação aos níveis dos alunos do básico.

Percebo que o professor Gustavo elabora suas aulas levando em consideração suas experiências prévias de ensino e, os diversos níveis de proficiência de seus alunos. Para a organização e o planejamento das aulas ele parece se basear na observação, na avaliação e na reflexão crítica sobre sua prática e seu contexto de trabalho, pois no trecho da entrevista⁴² analisada na seção 3.3.1.3 ele comenta sobre as necessidades de o professor refletir sobre sua prática, a partir da auto-observação e da observação das necessidades dos alunos.

⁴¹ Questão 1 da entrevista com o professor Gustavo: Como acontece, ou poderia acontecer, essa reflexão em sua prática?

⁴² 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.

3.3.1.2 Ensino das habilidades linguísticas e da cultura

Para o Gustavo, integrante do grupo dos *Crítico-Reflexivos*, 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, de formar um cidadão para viver na sociedade, mas antes ele deve se preocupar também com o desenvolvimento de valores pessoais, 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 o que (sic) onde *melhorar enquanto professor e enquanto ser humano* (grifo meu).

Ainda no comentário sobre a assertiva, analisado em parte anteriormente, observo, nos grifos, a referência sobre a humanização, a princípio, do professor, e, em seguida, do ensino de LI, esclarecida na questão 3⁴³ 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 meu).

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

⁴³ Questão 3 da entrevista com o professor Gustavo: 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 enquanto professor e ser humano.

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 como autoridade predominante, o ensino de LI passa a ter um caráter humanizador, pois aprender uma língua estrangeira, no caso o Inglês, ajuda o aluno a “aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão” (BRASIL, 1998, p.19), isto é, ele aprende sobre si mesmo, sobre o outro, e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social.

O ensino-aprendizagem das maneiras diversas de organização política e social, como também dos valores culturais diferentes está presente no discurso dos *Crítico-Reflexivos* como um aspecto não relevante, como mostrado na assertiva de número 15:

Assertiva neutra: [15] O professor de língua estrangeira não precisa conhecer e ensinar a cultura do país para poder ensinar a língua (0).

Diferente do grupo três que valoriza o conhecimento e o ensino da cultura do país para poder ensinar uma língua estrangeira⁴⁴, este grupo não mostra importância para esse aspecto como algo a ser ensinado e aprendido como um aglomerado de atitudes e ideias existentes independentemente da língua (KRAMSCH, 1996), mas cisão entre o ensino de língua e o ensino de cultura, considerando o ensino daquela como a aquisição de habilidades dentro de limites estruturais ou funcionais bastantes rígidos. Para *Os Crítico-Reflexivos*, o aspecto cultural do país não é desenvolvido separadamente do ensino de língua, é visto como funções e noções pragmáticas que se expressam por meio da língua nas situações de comunicação do dia a dia.

Esse ponto de vista pode ser percebido no comentário da assertiva de número 35⁴⁵, que também aborda o ensino de cultura, e o trecho da entrevista de Gustavo:

Comentário sobre a assertiva: [...] também acho que *aprender a cultura da língua é inerente a esse processo de ensino e aprendizagem* (grifo meu).

⁴⁴ O escore da assertiva de número 15 para o grupo três é de (-5), ou seja, eles expressam que a cultura deve sim ser ensinada e aprendida pelo professor.

⁴⁵ Assertiva considerada, por Gustavo, de grande relevância, que também aborda o ensino de cultura: [35] Ensinar a língua inglesa é fazer com que o aluno aprenda não só a língua alvo, mas também a cultura do país (+5).

Trecho da entrevista: por exemplo: para aprender Russo não é preciso aprender sobre a Rússia, a cultura é algo que vem depois, *é inerente ao processo de ensino-aprendizagem* (grifo meu).

Na análise do termo “inerente”, percebo que o ensino da cultura é entendido como “constituente⁴⁶” do processo de ensino-aprendizagem de LI, pois segundo Gustavo, para se aprender uma língua não é preciso que aprenda sobre o país. Isso parece significar que a cultura é um componente que acompanha a língua, podendo esta trazer palavras ou expressões que caracterizem valores culturais, ou ainda por meio dela transmitir conhecimentos culturais do país da língua-alvo. Portanto, parece que para *Os Crítico-Reflexivos* as questões de cultura são incorporadas à prática educativa na medida em que reforçam ou enriquecem o ensino de LE, porém não fica claro se elas são utilizadas também para questionar limites entre a realidade própria e outra. Contudo, é importante mostrar para o aluno a diversidade cultural e o pluralismo cultural que existe dentro de uma nação, devido às diferenças étnicas, sociais e de gênero.

Possibilitar ao aluno aumentar a autopercepção como ser humano e como cidadão, leva o ensino-aprendizagem de LE a centrar-se no “engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso” (BRASIL, 1998, p. 19). Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, pelo menos no desenvolvimento de uma habilidade comunicativa, como pode ser visto no início da primeira aula, no final da segunda aula e no início da terceira aula observada:

Trecho do diário da pesquisadora: A primeira aula inicia com uma atividade de “speaking” proposta pelo professor: no quadro ele coloca seis questões sobre atividades e informações pessoais dos aprendizes, 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 a atividade oral.

A segunda aula termina com uma atividade de “speaking” proposta pelo livro didático.

A terceira aula inicia com uma atividade de “speaking” proposta pelo professor: com as questões no quadro, sobre ações frequentes que realizam. Os alunos fazem a atividade primeiramente em pares e depois o professor pede que se abra a discussão para toda a sala.

⁴⁶ Houaiss (2009).

Em geral, o propósito maior dos institutos de idiomas é ensinar a falar a língua estrangeira, no caso o Inglês, mesmo não sendo a habilidade linguística de maior relevância social. Nota-se essa importância pela frequência de atividades orais aplicadas no período de aulas observadas. Não quero dizer que ela seja a única habilidade a ser ensinada nesse contexto, mas é a que mais tem atividades dedicadas, muitas vezes deixando as habilidades de escrita e leitura em desvantagem, planejando estas como tarefa a ser realizada em casa. Visando o discurso dos institutos, sobre o ensino-aprendizagem das quatro habilidades, percebo que *Os Crítico-Reflexivos* acreditam que o ensino delas deva ser realizado de maneira equilibrada, sendo estas interligadas ou separadas. Porém, não acham que para o aprendizado ser efetivo seja necessário seguir uma abordagem estrutural, em que os alunos devem primeiramente ouvir, depois falar, em seguida ler e finalmente escrever algo na língua escrita. As assertivas de números 42 e 43, respectivamente, mostram esses pontos de vistas:

Assertiva de concordância: [42] As 4 habilidades devem ser trabalhadas de forma equilibrada em todas as aulas, separadamente e/ou interligadas (5).

Assertiva de discordância: [43] Para ter um aprendizado de línguas mais efetivo é necessário seguir essa sequência (ouvir, ver, falar, escrever e ler) (-5).

O grupo nesse aspecto possui um discurso de que as quatro habilidades devem ser trabalhadas de maneira equilibrada, balanceada, e não seguindo uma ordem, aproximando a aprendizagem da LE da aquisição da língua materna. *Os Crítico-Reflexivos* parecem dividir a mesma perspectiva dos defensores da abordagem comunicativa, que não vê a língua de forma monolítica, como na abordagem estrutural, em que as quatro habilidades (compreender, falar, ler e escrever) são tidas como interdependentes. Consequentemente, o aprendiz pode desenvolver uma habilidade e não outra, por motivo de suas necessidades de uso da língua. A prática de Gustavo, professor representativo desse fator, difere do ponto de vista representado pela assertiva de número 42, que visa mais a habilidade oral, com cinco ocorrências:

Trecho do diário da pesquisadora: Na primeira aula observada, as atividades desenvolvidas foram de “*speaking*” (proposta pelo professor) e “*listening*”. Na segunda aula foram atividades de “*reading*”, “*listening*”, “*speaking*” (proposta pelo professor) e “*speaking*” (proposta pelo livro didático). Na terceira e última,

atividades de “*speaking*” (proposta pelo professor), “*speaking*” (proposta pelo livro didático) e “*listening*” (grifos meus).

Dessa forma, relaciono essas priorizações com a abordagem de ensino adotada por esse contexto, a comunicativa. A abordagem comunicativa centraliza o ensino da língua estrangeira na competência comunicativa. Trata-se de ensinar o aluno a se comunicar em língua estrangeira e adquirir uma competência de comunicação. Saber uma língua é dominar todos os seus níveis de registros e usos. Falar corretamente é falar de forma adequada às situações e contexto sociais. A aprendizagem é centrada nas necessidades e interesses dos alunos, uma das estratégias utilizadas visando à produção de enunciados comunicativos é o trabalho em grupo que permite a comunicação entre os alunos, como visto na prática do professor Gustavo:

Trecho do diário da pesquisadora: A primeira aula inicia com uma atividade de “*speaking*” proposta pelo professor: no quadro ele coloca seis questões sobre atividades e informações pessoais dos aprendizes, 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 a atividade oral* (grifo meu).

Nesse excerto, nota-se também que, em uma aula de conversação, não é impossível fazer os alunos estabelecerem um diálogo em LI, se não estiverem expostos a uma atividade de leitura ou compreensão auditiva. Contudo, neste grupo, além do excerto do diário sobre a prática do professor Gustavo, na análise fatorial da assertiva número 38, percebo a utilização ou a exposição de pelo menos algum insumo como estímulo:

Assertiva de discordância: [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).

Trecho do diário da pesquisadora: A primeira aula inicia com uma atividade de “*speaking*” proposta pelo professor: *no quadro ele coloca seis questões* sobre atividades e informações pessoais dos aprendizes, 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 a atividade oral* (grifo meu).

No grifo do trecho do diário, percebo o elemento provocador de um diálogo entre os pares de alunos na sala de aula. São questões que abordam aspectos do dia a dia do aprendiz e que, paralelamente, têm o objetivo da prática de um tópico gramatical. O insumo aqui oferecido para a atividade oral (tarefa) posso considerar como autêntico, pois as questões valorizam as experiências pessoais dos aprendizes. A tarefa, segundo Nunan (1991), é considerada uma atividade focada no significado, com propósitos comunicativos definidos, que envolve os alunos em atividades de compreensão, manipulação, produção, e interação na LE. Contudo, para mim, isso não impede de utilizá-la a favor da prática de um tópico gramatical.

3.3.1.3 Formação do professor

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

Assertiva de discordância: [17] O professor de língua estrangeira não precisa ter formação qualificada/específica na área para ensinar (-4).

Assertiva de concordância: [55] O professor precisa aperfeiçoar sempre seus conhecimentos da língua, de metodologia e didática de ensino (5).

Assertiva de concordância: [22] 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, 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 à prática.

O aperfeiçoamento do professor é um processo contínuo, o qual dever ocorrer sempre, baseado na reflexão crítica de sua prática, tomando como base o saber local; a relação formada pelo saber que o professor constrói continuamente em sala de aula e

pelo saber produzido pelos especialistas, que é reinterpretado criticamente pelo professor para atender às necessidades práticas.

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.

Comentário sobre a assertiva: O aperfeiçoamento é a palavra chave para o bom professor, que *deve sempre refletir sobre sua prática e sua formação* (grifo meu).

A prática crítico-reflexiva estabelece uma relação com a formação de professores de línguas. A reflexão crítica não acontece com as ações adotadas na sala de aula, mas com o que as embasam. É o que parece indicar quando é dito que “*deve sempre refletir sobre suas práticas e sua formação*”, pois tomar compreensão das cognições dos professores de LE como objeto de reflexão é, pois, possibilitar-lhe repensar suas ações, pois eles não podem ter consciência das teorias informais que os guiam em sala de aula e, ao mesmo tempo, quais são suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem.

Tendo 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 Inglês⁴⁷ e como acontece, ou poderia acontecer, essa reflexão em sua prática⁴⁸.

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 (1992) 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 nos trecho da entrevista⁴⁹:

⁴⁷ Questão 2 da entrevista com professor representativo do grupo 1, Gustavo.

⁴⁸ Questão 1 da entrevista com professor representativo do grupo 1, Gustavo.

⁴⁹ Questão 2 da entrevista com o professor Gustavo: Como pode acontecer essa reflexão sobre a prática e a formação do professor de Inglês?

Trecho da entrevista: a reflexão acontece enquanto *o professor está em aula. Durante ela*, ele está analisando o que está acontecendo (grifos meus).

Seu dizer, aqui, se refere 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, 1992). 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 entrevista⁵⁰: 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 sim 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 apóia nos postulados de Schön (1992), 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.

Provavelmente, os professores desse grupo vêem o processo de ensino-aprendizagem de LE com um processo mediado pelas relações com o outro, com o meio e consigo mesmo na construção do conhecimento, segundo a concepção sociointeracional de Vygotsky (1984, 1987). Na opinião deles, o professor não é aquele detentor do conhecimento e que faz seu planejamento sem tomar como base seu aluno.

⁵⁰ *Idem.*

Ele deve refletir sobre sua prática, depois e durante ela, tomando como base as necessidades dos alunos, referindo assim a uma concepção de ensino comunicativa. O ponto de vista sobre a humanização do professor e do ensino de LI, também parece ser a posição desse grupo formado em sua maioria por professores pós-graduados e professores formadores, que acreditam que o professor tem a função de adaptar o conhecimento de língua que tem ao contexto dos alunos, tornando o ensino-aprendizagem mais significativo.

3.3.2 Temas relevantes para o grupo 2: *Os Interativos*

Os participantes do grupo 2 têm pontos de vistas significativos muito semelhantes aos participantes do grupo 1⁵¹ com relação à formação e ao papel do professor. Contudo, o grupo 2 atribui também um alto valor aos aspectos interação entre professor-aluno e aluno-aluno e motivação do professor e dos alunos. Por essa razão, optei por analisar esses pontos de vista.

Construindo o discurso do fator 2, como mostrado na seção 3.2.2, observando aulas da professora representativa desse fator, Silvana, e entrevistando-a sobre os aspectos preponderantes do grupo em que se encontra, pareceu-me que os pontos de vista significativos dos participantes fazem referências a um ensino-aprendizagem de LI atrelado predominantemente à boa interação professor-aluno e aluno-aluno. Diante dessa percepção nomeei-os de *Os Interativos*, como passo a chamá-los daqui por diante.

3.3.2.1 Interação

A princípio, o que posso perceber é que a interação é vista pelos *Interativos* como uma ferramenta para a construção do conhecimento e de significados no processo de ensino-aprendizagem de LI. Para que a aprendizagem ocorra ou que seja facilitada, são necessárias interações frequentes e significativas entre professor e aluno e entre alunos, o que é percebido na assertiva de número 1 da amostra Q, a de maior escore no grupo:

⁵¹ Esses pontos de vista muito semelhantes são percebidos pela maior e menor relevância dada tanto pelo grupo 1 e 2 às assertivas de números 17 (-5), 7 (-5), 46 (5) e 55 (4), se comparadas as TAB. 2 e 3, nas seções 3.2.1 e 3.2.2, respectivamente.

Assertiva de concordância: Interações frequentes e *significativas* entre professor e aluno e entre alunos facilitam a aprendizagem (5) (grifo meu).

O termo “*significativas*”, em destaque na assertiva, possivelmente remete ao uso significativo da LI, oral ou escrita, ou seja, que o processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo tenha sentido para o aluno, relacionando o conteúdo às situações do dia a dia e aproximando-o do contexto social e cultural do aprendiz.

Na perspectiva da teoria sociointeracionista de Vygotsky (1984, 1987), a construção do conhecimento é mediada por instrumentos, dentre os quais a linguagem revela-se como o principal. É ela que fornece as formas de organização do real, que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, aqui a LI. Assim, a linguagem se encontra relacionada ao processo de ensino-aprendizagem de LI, mediando a interação professor-aluno e aluno-aluno. Vygotsky (1984) ao destacar a importância das interações sociais, traz a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. A criação de uma oportunidade de construção do conhecimento por meio da interação aluno-aluno parece acontecer na prática da professora Silvana:

Trecho do diário da pesquisadora: Depois da atividade individual e oral de vocabulário, a professora propõe uma atividade em grupo. *Ela pede que todos se levantem e conversem, troquem ideias sobre as questões que estão no quadro digital.* Os alunos fazem duas filas, uma do lado da outra, porém ficam um de frente para o outro. É estipulado um tempo para que cada um dos alunos converse com seu colega. Para que todos consigam desenvolver as questões dispostas no quadro digital, uma das filas anda, fazendo com que o primeiro aluno vá para o último lugar e quem era o último aluno chegue ao lugar do primeiro. Nesse momento, a professora traz o vocabulário da aula passada (palavras relacionadas ao dinheiro), nessa atividade de “speaking”, para que o aluno possa recordar (grifos meus).

O trecho de meu diário da primeira aula observada indica, em específico na parte do texto em destaque, um momento da aula em que a professora cria um espaço para que os alunos interajam entre eles, possibilitando a construção do conhecimento. No instante em que Silvana propõe a atividade de *speaking* é possível que, durante a interação aluno-aluno, surjam momentos em que um dos alunos ensine e aprenda com o outro. No próximo excerto retirado do diário, além de mostrar a interação aluno-aluno

durante a atividade de *speaking*, proposta pela professora, é possível perceber, no trecho em destaque, a interação professor-aluno.

Trecho do diário da pesquisadora: Após a atividade em grupo, realizou uma atividade em dupla ainda relacionada a vocabulário. Ela exibiu algumas palavras sobre a temática da lição e pediu aos alunos, que em pares, eles dissessem o que as palavras significavam. *Durante a realização da atividade a professora andava pela sala de aula observando seu desenvolvimento e se necessário ela auxiliava o aluno em alguma dúvida ou intervinha na atividade, fazendo algumas perguntas, sobre o que está sendo abordado na conversa dos alunos, como também explicava sobre algum “erro” cometido (grifos meus).*

Nesse momento, vejo que, nessa relação professor-aluno, a linguagem permite que o professor acompanhe, instrua, explique, questione o aluno, criando um espaço onde o professor não é a figura principal no desenvolvimento e constituição do conhecimento durante a atividade.

Dizer que a interação é vista como uma ferramenta para a construção do conhecimento e de significados no processo de ensino-aprendizagem de LI me leva a pensar, além de uma abordagem sociointeracionista, em uma abordagem construtivista, em que aprender não é copiar ou reproduzir, mas elaborar uma representação pessoal da realidade a partir de experimentação e conhecimentos prévios. A aprendizagem, segundo Vygotsky (1984), acontece no intervalo entre o conhecimento real e o conhecimento potencial. Em outras palavras, a ZDP é a distância existente entre o que o sujeito já sabe e aquilo que ele tem potencialidade de aprender. É nesse intervalo que o professor atua como mediador, estimulando a construção de um novo conhecimento. Conforme pontuam Williams e Burden (1997), sob a luz de princípios vygotskianos, para que a aprendizagem ocorra, é necessário que as interações produzidas na ZDP sejam significativas.

Acreditar que interações significativas facilitam a aprendizagem de LI, para *Os Interativos*, parece indicar uma visão sociointeracionista de Vygotsky que, segundo Williams e Burden (1997), enfatiza a natureza dinâmica da interação entre professores, aprendizes e tarefas e prevê uma visão da aprendizagem como decorrentes das interações com os outros. Além disso, pode sugerir que é preciso aprender significativamente, ou seja, não apenas acumular conhecimentos, mas construir significados próprios a partir do relacionamento entre a experiência pessoal e a realidade, ou seja, das interações com os outros em um exercício de colaboração.

A cognição de que a interação é social e é uma ferramenta importante na construção do conhecimento e de significados pode ser vista tanto no dizer dos professores como na ação da professora representativa do grupo, quando ela propõe as duas atividades de *speaking*, vistas nos trechos do diário da pesquisadora analisados anteriormente, em que há as interações que simulam interações sociais entre professor-aluno e entre alunos. Além das interações significativas poderem estar relacionadas ao uso significativo da LI oral, simuladamente no ambiente formal de sala de aula, elas também podem se referir às interações sociais genuínas entre professora e alunos no início e durante as aulas e. Esses vínculos sociais e afetivos são tratados na subseção a seguir.

3.3.2.2 Afetividade

A interação, além dessa concepção, pode estar vinculada à ideia de relação social e afetiva, o que pode ser observado nos dizeres da professora Silvana ao definir o que seria interação para ela⁵², uma dos aspectos mais relevantes para *Os Interativos*, grupo em que ela se encontra:

Trecho da entrevista: Pra mim, *interação é a relação afetiva* (...) (grifos meus).

É possível perceber também as noções de socialização e recorrência relacionadas à aprendizagem pela análise do termo “*frequentes*” em destaque, nas interações entre professor e aluno e entre alunos que pode ser percebida na assertiva de concordância de número 1:

Assertiva de concordância: [1] Interações *frequentes* e significativas entre professor e aluno e entre alunos facilitam a aprendizagem (5) (grifo meu).

O vocábulo “*frequentes*”, destacado da assertiva de concordância acima, remete a uma reflexão sobre o papel da recorrência no processo de ensino-aprendizagem. Segundo o dicionário Houaiss (2009), esse vocábulo quer dizer aquilo que se reproduz muitas vezes; que se repete seguidamente; que se faz constante, presente, assíduo. O

⁵² Questão 1 da entrevista com a professora Silvana: O que seria interação na sala de aula de língua estrangeira para você?

fato das interações se repetirem continuamente gera na relação professor-aluno um aprofundamento de vínculos sociais e afetivos que influenciam no desenvolvimento cognitivo do aluno, ou seja, “*facilitam a aprendizagem*”.

A relação que caracteriza o ensino-aprendizagem transcorre a partir de vínculos entre as pessoas. A base dessa relação vincular é o afeto, que se inicia no âmbito familiar. Na época escolar, esse vínculo afetivo aparece na figura do professor, que surge com uma grande importância no processo de ensino-aprendizagem, como é possível ver na assertiva de número 2:

Assertiva de concordância: [2] *O bom relacionamento do professor com seus alunos é mais importante do que os recursos didáticos utilizados* (4) (grifos meus).

Dizer que o “*bom relacionamento do professor com seus alunos é mais importante do que os recursos didáticos utilizados*” na sala de aula é dar uma maior importância à habilidade do professor de se relacionar afetivamente do que aos materiais didáticos disponíveis, ou seja, para *Os Interativos* não adiantaria ter um ambiente de ensino-aprendizagem equipado com todos os tipos de tecnologias se não tivesse um professor que estabelecesse uma relação boa, positiva com seus alunos e entre eles, como colocada por Silvana:

Trecho da entrevista⁵³: (...) *interação positiva* entre os alunos (grifos meus).

As relações pedagógicas possivelmente se baseiam em um dos princípios da abordagem cognitiva, em que professor e alunos devem ter uma relação positiva; dando-se, inclusive, muita importância aos aspectos afetivos, como uma das condições necessárias à boa interação professor-aluno (SILVEIRA, 1999).

As interações em sala de aula são constituídas por um conjunto complexo de variadas formas de atuação que se estabelecem entre as partes envolvidas – professores e alunos. O que se diz, como se diz, em que momento e por quê – da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por quê – afetam as relações professor-aluno e, conseqüentemente, influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre sujeito e objeto. Na prática da

⁵³ Questão 1 da entrevista com a professora Silvana: O que seria interação na sala de aula de língua estrangeira para você?

professora Silvana, noto que a relevância dada à boa relação entre professor e aluno é mantida e provoca, durante a aula, uma mudança nas ações de alguns alunos.

Trecho do diário da pesquisadora: Às 08h30, *no início da aula, a professora recebe seus alunos na porta da sala e cumprimenta-os. Já na sala ela pergunta a eles sobre sua semana. (...) durante as atividades propostas na aula, no intervalo e ao final da aula, é possível ver a proximidade, a presença física da professora mais perto dos alunos, e a receptividade, a postura da professora ao atender ou ouvir os alunos quanto às suas dúvidas, aos comentários, entre outros (...)* (grifos meus).

Receber seus alunos na porta da sala, cumprimentá-los, perguntar sobre a semana, aproximar-se do aluno e recebê-lo bem quando for perguntar ou fazer algum comentário são atitudes que demonstram a importância dada ao relacionamento entre o professor e o aluno. Além “do que se diz” (*cumprimenta-os, ela pergunta a eles sobre sua semana*), “do que se faz” (*professora recebe seus alunos na porta da sala*) e “como se faz” (*proximidade, a presença física da professora mais perto dos alunos, e a receptividade, a postura da professora ao atender ou ouvir os alunos quando as suas dúvidas, comentários*) afetarem essa relação, o momento em que ocorrem (*no início da aula, durante as atividades propostas na aula, intervalo, final da aula*) também influencia, pois, para mim, a manutenção dessa boa relação do professor com os alunos, durante toda a aula, fez os aprendizes, que chegam acanhados, desmotivados, a se sentirem à vontade e confortáveis em relação à professora, aos seus colegas na sala de aula. Na entrevista com a Silvana, a interação, além de ser *a relação afetiva, a interação positiva* entre os alunos é:

Trecho da entrevista⁵⁴: (...) sentir à vontade, consigo e uns com os outros.

“Sentir à vontade, consigo e uns com os outros”, pode se referir a uma consequência do ambiente confortável e propício para o ensino-aprendizagem, que depende, segundo Robinett (*apud* BOGAARDS, 1991), em grande parte do professor. Ao justificar a distribuição (Q) das assertivas 1 e 2, sobre as interações e o bom relacionamento entre professor-aluno e aluno-aluno, no extremo direito do contínuo

⁵⁴ Questão 1 da entrevista com a professora Silvana: O que seria interação na sala de aula de língua estrangeira para você?

(APÊNDICE B), a Silvana acredita que é imprescindível um bom relacionamento, uma boa interação aluno/professor para se ter um ambiente adequado para a aprendizagem.

Comentário sobre as assertivas: Acredito que boa *interação aluno/professor* é indispensável para *criar* um ambiente propício para a aprendizagem (grifos meus).

Ao dizer “*interação aluno/professor*” e “*criar*”, parece não atribuir total responsabilidade ao professor na construção de um ambiente de aprendizagem⁵⁵ propício, mas uma criação conjunta, em que um motiva o outro, o que pode ser visto na entrevista com a professora, quando ela diz: “*Tem essa interação, professor motiva aluno, aluno motiva professor*”. Contudo, ela afirma que a maior parte dessa criação conjunta depende do professor, quando ela afirma acreditar que este deve estar motivado quando chega para dar aula:

Trecho da entrevista⁵⁶: *Eu acho que o professor tem que estar motivado, (...) se a gente chega sem motivação para dar aula já (...) mas às vezes (...) na última aula de quinta-feira às 7:30 da noite a gente chega cansada mas os alunos chegam em você (...) e acaba se entusiasmando. Tem essa interação, professor motiva aluno, aluno motiva professor* (grifos meus).

Como visto nas análises acima, o ambiente é mencionado como um fator relevante e facilitador da aprendizagem. Esse ambiente que é mencionado por Silvana na entrevista não é o físico, mas o que alguns autores (FRASER, 1998; RICHARDS *et al.*, 1992; BORICH, 1988) chamam de ambiente, clima e atmosfera⁵⁷:

Trecho da entrevista⁵⁸: *Eu tento, mas não sei se eu consigo prevalecer um ambiente gostoso, que eles se sintam à vontade. Eu acho que (...) um ambiente muito sério, ou muito rígido (...) não vai ter*

⁵⁵ Ambiente de aprendizagem não é aqui o mesmo que ambiente físico ou espaço físico. O ambiente de aprendizagem é um lugar previamente organizado para promover oportunidades de aprendizagem e que se constitui de forma única na medida em que é socialmente construído por alunos e professores a partir das interações que estabelecem entre si e com as demais fontes materiais e simbólicas do ambiente (MOREIRA, 2007).

⁵⁶ Questão 3 da entrevista com a professora Silvana: Fale-me também sobre o que você pensa sobre o fator motivação, entusiasmo, no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

⁵⁷ Termos usados frequentemente usados nas definições de ambiente de aprendizagem pelos autores de maneira intercambiável. Além desses, outros autores estudam este tema: Moos; Trickett, 1987; Walberg, 1968; Burden; Hornby, 1988; Brophy; Good, 1986; Doyle, 1986; Wubbels; Breckelmans, 1998, Cunha, 2006, dentre outros.

⁵⁸ Questão 2 da entrevista com a professora Silvana: Fale-me mais sobre a relação entre interação e ambiente de aprendizagem.

tanta interação, às vezes fica só entre eles, só comigo, às vezes nem entre eles não tem muito com o colega do lado, eu acho que tá bem ligado (grifos meus).

Os termos em destaque, “*ambiente gostoso*”, “*sintam à vontade*”, “*ambiente muito sério*” e “*muito rígido*”, relacionam o ambiente de aprendizagem, segundo Richards *et al.* (1992), a aspectos afetivos, tais como o sentimento em relação ao professor ou gerados por ele, os alunos ou a matéria, juntamente com os aspectos da própria aula que contribuem positiva ou negativamente com a atmosfera de aprendizagem. Essas características dadas ao ambiente têm como criador e mantenedor o professor, como dito por Silvana: “*Eu tento, mas não sei se eu consigo prevalecer um ambiente gostoso, que eles se sintam à vontade*”. Para Richards *et al.* (1992), um professor eficiente seria aquele capaz de criar um ambiente apropriado para a aprendizagem, influenciando as atitudes e percepções dos alunos de maneira positiva.

A professora Silvana se referiu a um ambiente como conjunto de condições materiais, culturais, psicológicas e morais que envolve uma ou mais pessoas (HOUAISS, 2009), porém não desconsidero o físico que para mim pode ter impacto no ambiente de aprendizagem, como relatei no diário reflexivo:

Trecho do diário da pesquisadora: a disposição das carteiras na sala de aula facilita a interação professor-aluno e aluno-aluno. O formato em U favorece ao professor a aproximação de seus alunos e a movimentação na sala de aula. Essa disposição não favorece somente ao professor, mas também aos aprendizes que podem visualizar melhor o professor como também seus colegas. Além disso, a interação entre eles, aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem e para o grupo 2, é facilitada.

O ambiente ou espaço físico foi um fator que notei nas aulas da professora e que para mim pode influenciar o ambiente de aprendizagem. A prevalência de um “ambiente gostoso” pela professora e também a disposição das carteiras em U facilita a interação professor-aluno e aluno-aluno, permitindo a “(...) *proximidade, a presença física da professora mais perto dos alunos, e a receptividade, a postura da professora ao atender ou ouvir os alunos quanto às suas dúvidas, aos comentários, entre outros (...), durante as atividades propostas na aula, no intervalo e ao final da aula (...)*”, como também a redução do constrangimento diante do professor e dos outros alunos, ou seja, “(...) *sentir à vontade, consigo e uns com os outros*”.

3.3.2.3 Motivação

Posso dizer que para um ensino-aprendizagem efetivo de LE é importante uma boa relação afetiva entre professor-aluno e entre alunos, além disso, um ambiente em que o aprendiz se sinta seguro e confortável. *Os Interativos* e eu compartilhamos a visão de que no ensino-aprendizagem de LE a afetividade está intimamente relacionada à motivação.

Vygotsky (*apud* OLIVEIRA, 1992, p.76) defende a importância das relações entre a afetividade e a cognição, em que este “tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva”. A motivação pode ser algo despertado internamente em cada pessoa, sendo que para que isso aconteça são necessários estímulos. A afetividade pode ser compreendida como um estímulo que gera a motivação para o processo de ensino-aprendizagem de LE.

Além de citar os fatores interação e afetividade relevantes para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem de LE, *Os Interativos* valorizam a motivação, como pode ser vista na assertiva de número 40.

Assertiva de concordância: [40] Mais do que materiais e metodologia, o sucesso no ensino e aprendizado de uma língua estrangeira dependem do entusiasmo e motivação do professor e alunos (4) (grifos meus).

O fator motivação, além das interações frequentes e significativas e da afetividade, parece ser um aspecto determinante e fundamental para o sucesso do ensino-aprendizagem de LE, mais do que materiais didáticos e metodologias de ensino-aprendizagem. Esse êxito no ensino-aprendizado de uma LE não depende, para *Os Interativos*, somente do professor ou do aluno, mas dos dois: “(...) o sucesso no ensino e aprendizado de uma língua estrangeira dependem do entusiasmo e motivação do professor e alunos”. Silvana na questão 3⁵⁹ da entrevista, também remete ao fator motivação como algo a ser proveniente de ambos os lados: “(...) Tem essa interação, professor motiva aluno, aluno motiva professor”.

⁵⁹ Questão 3 da entrevista com a professora Silvana: Fale-me também sobre o que você pensa sobre o fator motivação, entusiasmo, no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

Trecho da entrevista: *Eu acho que o professor tem que estar motivado, (...) se a gente chega sem motivação para dar aula já (...) mas às vezes (...) na última aula de quinta-feira às 7h30 da noite a gente chega cansada, mas os alunos chegam em você (...) e acaba se entusiasmando. Tem essa interação, professor motiva aluno, aluno motiva professor (grifos meus).*

Contudo, a motivação do professor, a princípio, é considerada essencial: “*Eu acho que o professor tem que estar motivado, (...)*”. O professor é importante para que o aluno se sinta ou não motivado a aprender uma nova língua. Ao professor cabe a promoção de interações significativas, que envolvem vínculos sociais e afetivos, com o propósito de suscitar a motivação dos alunos por meio de práticas em que eles estejam ativamente engajados. Pode ser que isso interfira no desempenho do professor e, conseqüentemente, na motivação do aluno, pois a condição física passa ser um fator de desânimo, desmotivação: “*(...) mas às vezes (...) na última aula de quinta-feira às 7h30 da noite a gente chega cansada, (...)*”, mas que pode se reverter com o interesse demonstrado pelo aluno no início da aula ou mesmo com uma ação de aproximação e receptividade do aluno em relação ao professor: “*(...) mas os alunos chegam em você (...) e acaba se entusiasmando*”. Assim, é possível inferir que a motivação tem um papel importante no sucesso do processo de ensino-aprendizagem de LE. Esse aspecto é construído pelo professor, o principal responsável, e pelo aluno, que pode ter como estímulo a relação afetiva entre eles, que faz com que um tenha interesse em aprender uma LE e o outro em ensinar.

A palavra motivação tem sua origem no verbo latino *movere*, ou seja, mover, motivo, algo que nos leva a agir (PINTRINCH; SCHUNK, 2002). Segundo o proposto por Dörnyei (2001, 2005), a motivação pode ser entendida como impulso, força, desejo ou estímulo que varia de indivíduo para indivíduo e que o conduz à ação, fazendo-o se esforçar e persistir numa tarefa. Segundo o autor, o significado do termo motivação envolve direção e a intensidade do comportamento humano. É um termo abstrato utilizado para explicar porque as pessoas pensam e agem como elas o fazem. Assim sendo, a motivação é responsável pela escolha de uma determinada ação, pelo esforço investido e também pela persistência em tal ação.

Ainda de acordo com Dörnyei (2001), a motivação é responsável pelas razões que levam o indivíduo a escolher determinadas ações, pela sustentação que esse dará à

atividade, ou seja, por sua persistência, além do grau de esforço que apresentará para conseguir atingir suas metas. Assim, “está em um constante processo de evolução e muda de acordo com diversas influências internas e externas às quais o aluno está exposto” (DÖRNYEI, 2001, p. 44). Como influências internas, posso citar o próprio interesse do aluno em aprender, sua curiosidade, habilidade e suas atitudes diante do processo de aprendizagem. Exemplificando os fatores externos, tem-se o ambiente de aprendizagem, relação afetiva com o professor e com os colegas de sala, os recursos dos quais dispõe, a interação com os outros, exigências culturais e a opinião de pessoas com quem o aluno convive. Assim como a afetividade, o ambiente de aprendizagem, a interação constante com o professor ou com os colegas é um fator que pode motivar o aprendiz a atingir sua meta, aprender uma LE, como é possível observar na prática de Silvana:

Trecho do diário da pesquisadora: *Na primeira parte da aula foram propostas duas atividades de speaking. Uma delas é uma atividade em grupo, em todos da sala de aula participam juntos. (...). Depois da atividade individual e oral de vocabulário, a professora propõe uma atividade em grupo. Ela pede que todos se levanten e conversem, troquem ideias sobre as questões que estão no quadro digital. (...). Após a atividade em grupo, realizou uma atividade em dupla ainda relacionada a vocabulário. Ela exibiu algumas palavras sobre a temática da lição e pediu aos alunos, que em pares, eles dissessem o que as palavras significavam. Na segunda parte da aula, após as atividades escritas sobre os tópicos gramaticais: conjugação verbal e preposição, a professora pede que, em pares, eles respondam e discutam sobre a questão: Are people too greedy nowadays? (...)* (grifos meus).

Parece-me que no decorrer das aulas da professora Silvana, as atividades em grupo ou em pares propostas, citadas acima nos trechos do diário, que são frequentes: “*Na primeira parte da aula foram propostas duas atividades de speaking. (...). Na segunda parte da aula, após as atividades escritas sobre os tópicos gramaticais: conjugação verbal e preposição, a professora pede que, em pares, (...)*”, proporcionam um ambiente confortável e consequentemente uma ansiedade menor e uma maior motivação. É como me referi anteriormente sobre a afetividade, dizendo que os aprendizes, que chegam acanhados, desmotivados se sentem à vontade e confortáveis na sala de aula e em relação à professora, aos seus colegas, quando se tem uma contínua e boa interação entre professor e aluno e/ou aluno e aluno e um ambiente de aprendizagem propício. A partir disso, posso perceber que o desejo de atingir o objetivo

(aprendizagem da LI por meio da atividade em grupo e em par), somado às condições favoráveis a sua própria realização (ambiente confortável), leva-o a agir. O objetivo alcançado propicia-lhe um sentimento de satisfação que fortalece sua autoconfiança e estimula a atingir outro objetivo.

Ao dizer que em situações em que as interações entre aluno-aluno são mais frequentes, o nível de ansiedade é menor e sua motivação é aparentemente maior, coloco que os trabalhos em pares ou grupos são de fundamental importância para o aumento da motivação nas aulas. Shaw (1981, *apud* CLEMENT *et al.* 1994) também postula que a dinâmica de grupo tem relevância particular para a instrução da LE, pois é nesse grupo que o aluno tem oportunidade de exercitar o uso da língua devido à carência de contatos com usuários da língua alvo fora da sala de aula. Assim, um fator tomado como um índice de nível do desenvolvimento do grupo é a coesão grupal, que está relacionada à relação intragrupo e à qualidade e quantidade de interação. Os autores afirmam que a coesão grupal estaria relacionada à avaliação do contexto formal de aprendizagem, e à ansiedade mais baixa e maior autoconfiança. Então, o contexto formal de aprendizagem proporciona as condições necessárias para que os objetivos propostos sejam atingidos e que também pode, em situações propícias, sensibilizar o aluno despertando seu interesse pelo aprendizado da língua.

3.3.3 Temas relevantes para o grupo 3: *Os Tradicionalistas Fundamentados*

O processo de delinear o perfil do fator 3 e interpretá-lo baseou-se nas assertivas de temas recorrentes e também de assertivas de maiores escores. Assim, o grupo 3, diferentemente dos grupos 1 e 2 que partilham alguns pontos de vistas semelhantes, atribui maior relevância ao ensino da gramática e aos recursos didáticos.

Construindo o discurso do fator 3, como mostrado na seção 3.2.3, observando aulas da professora representativa desse fator, Iara, e entrevistando-a sobre os aspectos preponderantes do grupo em que se encontra, pareceu-me que os pontos de vista significativos dos participantes indicam para uma valorização da própria experiência de ensinar e do novo (novas tecnologias), não descartando o que é considerado tradicional nas abordagens de ensino, por isso passo a chamá-lo de *Os Tradicionalistas Fundamentados*.

3.3.3.1 Ensino de gramática

Os participantes do grupo dos *Tradicionalistas Fundamentados* acreditam que o principal objetivo de ensinar a Língua Inglesa é a comunicação e que este objetivo é mais importante que o ensino da língua como um conjunto de regras e exceções.

Assertiva de concordância: [47] A comunicação é mais importante que o ensino da língua como um conjunto de regras e exceções (5).

Comentário da assertiva: A comunicação deve ser o maior objetivo no ensino de uma língua.

Isso significa que a Língua Inglesa, sendo um instrumento de comunicação, é considerada um ato social que pressupõe a existência de um emissor, aquele que fala ou escreve, de um receptor, aquele que ouve e lê, inserido em um determinado espaço social e cultural. Nesse sentido, parece que *Os Tradicionalistas Fundamentados* fazem menção a uma abordagem comunicativa, que estabelece a apresentação e o uso da linguagem autêntica e a língua-alvo passa a ser não apenas o objeto de estudo, mas também o meio de comunicação. A LI não é simplesmente um conjunto de regras gramaticais e uma lista de vocabulário a serem memorizadas, ela é muito mais do que isso, a língua passa a ser o instrumento por meio do qual podemos construir os conhecimentos e interagir com o mundo moderno em que vivemos. A sociedade moderna, caracterizada pela grande quantidade de informação distribuída, tem implicações importantes para o processo educacional como um todo, e, particularmente, para o ensino de línguas. No que se refere ao ensino de LE, a questão torna-se de maior relevância. Segundo os PCN de LE,

para ser um participante atuante é preciso ser capaz de se comunicar. E ser capaz de se comunicar não apenas na língua materna, mas também em uma ou mais línguas estrangeiras. O desenvolvimento de habilidades comunicativas, em mais de uma língua, é fundamental para o acesso à sociedade da informação. Para que as pessoas tenham acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia etc., é indispensável que o ensino de Língua Estrangeira seja entendido e concretizado como o ensino que oferece instrumentos indispensáveis de trabalho (BRASIL, 1998, p.38).

A comunicação é a mais importante das metas quando se fala em estudo de uma LE, pois é por meio dela que os aprendizes têm acesso às informações do mundo em

que vive, constroem conhecimento. Para se atingir o principal propósito de se ensinar a LI, a comunicação, *Os Tradicionalistas Fundamentados* consideram relevante o ensino da gramática de maneira estruturada e crescente, como se vê na assertiva de discordância (-4) de número 10:

Assertiva de discordância: [10] *O ensino sistemático e progressivo de gramática é aborrecido e pouco contribui para o aprendizado. Por isso deve ser eliminado (-4) (grifos meus).*

Entendo que, para *Os Tradicionalistas Fundamentados*, o ensino da gramática é valorizado, pois contribui para o aprendizado sólido da LI. A gramática deve ser abordada de maneira organizada e sequencial, contemplando cada tópico gramatical do nível mais fácil ao mais difícil. A concepção de ensino aqui está relacionada à abordagem estrutural, na qual “o ensino da LE é concebido como um verdadeiro ‘treinamento’, com passos (*steps*) planejados para uma ação didática controlada, em doses previamente determinadas” (SILVEIRA, 1999, p.62).

Wilkins (1976) diz que a seleção de estruturas gramaticais é necessária, mas insuficiente em qualquer operação de ensino de línguas. É o que a professora representativa do grupo, Iara, diz quando lhe é perguntada sobre como ela vê a gramática em sua aula⁶⁰.

Trecho da entrevista: *É... ela não é fundamental não, mas ela é a estrutura, né?... de uma língua, então se ela não é cobrada, de repente eles começam a falar que nem índio... Eu tenho muitos alunos, assim, que estão... acham que estão avançados, mas tem assim... problemas bem básicos em termos de estrutura, então pra eles, falar lá de fora é a maior dificuldade, por mais que eles ouçam, por mais que eles leiam, o fator de eles não ter tido uma estrutura... lógica, sequencial... dá um problema muito grande lá na frente (...)* (grifos meus).

A gramática aqui tem sua importância, ela não deve ser o único aspecto a ser estudado, pois a sociedade moderna exige mais que o domínio das regras gramaticais, como se via na época que surgiu o Método Clássico. Hoje é preciso conhecer outras questões a respeito da língua (as regras de usos), a cultura de seu povo e desenvolver outras competências e habilidades com os alunos. *Os Tradicionalistas Fundamentados* na assertiva de discordância de número 15 colocam o aspecto da cultura do país como extremamente relevante para o professor conhecer e ensinar durante a aula de Língua

⁶⁰ Questão 1 da entrevista com a professora Iara: Como acontece, ou poderia acontecer, o ensino de gramática em suas aulas?

Inglês. Acrescenta também a professora Iara, na entrevista⁶¹, a importância do desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas.

Assertiva de discordância: [15] O professor de língua estrangeira não precisa conhecer e ensinar a cultura do país para poder ensinar a língua (-5).

Trecho da entrevista: (...) a gente percebe realmente que *aquele que começa lá desde o início mais cuidadoso com as habilidades individuais, tipo “listening, speaking, writing”... eu acho que o desempenho dele como aluno, ele é bem melhor que o outro (...)* (grifos meus).

Ao tratar do ensino da gramática, juntamente com a cultura do país da língua-alvo e das habilidades linguísticas, mostra, além do valor dado à estrutura, a sua insuficiência se unicamente abordada no processo de ensino-aprendizagem de LI, pois o trabalho conjunto desses aspectos faz com que “*o desempenho dele como aluno, [seja] bem melhor que o outro (...)*”. Iara parece acreditar na eficiência do ensino integrado, o *General English*, que sempre procurou ensinar indiscriminadamente as quatro habilidades (compreensão, fala, leitura, e escrita).

Trecho da entrevista⁶²: Então quando eles falam: *eu quero fazer inglês, mas eu só quero “speaking”, então eu falo não, aqui não é o lugar que você vai... porque esse tipo, eu não vejo crescimento, não vejo resultado* (grifos meus).

Na perspectiva do grupo, o ensino-aprendizado de línguas estrangeiras é mais amplo e com certeza mais abrangente e multifacetado. Não inclui apenas o conhecimento de gramática ou de vocabulário e cultura, e sim de um terceiro conhecimento que é o de como e quando usar a língua aliada aos objetivos do falante. Sem o conhecimento das funções da língua, de nada serve o aparato de vocabulários aprendidos ou regras memorizadas. É necessário que se saiba como usar a língua, para que todo o conhecimento gramatical não seja somente um acúmulo de regras que nada têm a ver com o dia a dia do aprendiz e que não fazem sentido concreto em sua vida.

Segundo Stephen Krashen (1981), o aprendizado de línguas abrange dois conceitos: o estudo formal e a assimilação natural. O primeiro é caracterizado pelo recebimento de informações a respeito da língua e sua transformação em conhecimento

⁶¹ Questão 4 da entrevista com a professora Iara: Algo mais a acrescentar ou outro comentário/reflexão?

⁶² *Idem*.

por meio de esforço intelectual e acúmulo para exercício da memória. A assimilação natural, por sua vez, é o desenvolvimento da habilidade funcional de interagir com a língua. Krashen caracteriza o processo de assimilação natural de uma língua estrangeira semelhante ao de assimilação da língua-mãe por crianças. Iara parece não acreditar numa abordagem que explore princípios da assimilação natural:

Trecho da entrevista: *Vamos aprender inglês como nós aprendemos português... isso não é verdade, a gente não vive lá pra encarar o aprendizado dessa forma (grifos meus).*

De acordo com Krashen (1981) o aprendizado de LE por assimilação é um processo natural, intuitivo e é fruto de interação em situações reais de convívio humano, ou seja, o aprendiz é um sujeito ativo e desenvolve a habilidade prático-funcional e não o conhecimento teórico. Em um ambiente de assimilação natural, o processo de ensino-aprendizagem é desenvolvido num plano pessoal-psicológico onde há valorização da oralidade, dos valores culturais e da comunicação criativa. Um exemplo clássico de assimilação da língua, segundo o autor, é de jovens que passam um tempo nos Estados Unidos e adquirem fluência na língua estrangeira, bem próxima à da língua mãe, mas não têm “conhecimento” sobre ela, ou seja, não sabem o que é *Present Perfect* ou *Simple Past* ou *Modal Verbs*, mas sabem usá-los intuitivamente e o fazem de maneira correta. Para *Os Tradicionalistas Fundamentados* a forma tem importância igual ou maior do que a comunicação, pois de acordo com Iara é possível que a fluência na fala não perca devido a ausência de formalização no estudo de línguas: “*ele começa a perder bem mais que o aluno que vai a uma escola formal, que aprende Simple Present, Simple Past (...)*”.

Trecho da entrevista⁶³: (...) então... eu sinto isso... *um aluno que eu ah... aprendi inglês nos Estados Unidos escutando, geralmente tem problemas assim... bem básicos, de comunicação e... é o que eu sempre comento com as meninas: a duração dessa fala fluente dele é pequena, eu acho que depois de um ano, dois anos que ele está no Brasil; ele começa a perder bem mais que o aluno que vai a uma escola formal, que aprende Simple Present, Simple Past, eu acho que ele perde muito mais (grifos meus).*

⁶³ Questão 1 da entrevista com a professora Iara: Como acontece, ou poderia acontecer, o ensino de gramática em suas aulas?

Além disso, parece que o sinônimo de comunicação é falar corretamente segundo as normas gramaticais da língua, conhecimento gramatical: “*um aluno que eu ah... aprendi inglês nos Estados Unidos escutando, geralmente tem problemas assim... bem básicos, de comunicação (...)*”, deixando de lado os conhecimentos lexicais e de uso social da língua. Portanto, para nos comunicarmos eficazmente numa língua, principal objetivo no ensino-aprendizagem de LE de acordo com *Os Tradicionalistas Fundamentados*, é importante que haja o conhecimento do léxico, das regras gramaticais e de uso da língua.

É relevante dizer que a competência comunicativa é indispensável no aprendizado de línguas estrangeiras, pois de nada vale saber regras ou vocabulários se não conseguirmos estabelecer um diálogo com outros por não compreendermos as funções da língua. Contudo, como *Os Tradicionalistas Fundamentados* colocam que saber a gramática da Língua Inglesa possibilita que os indivíduos (professor e alunos), ao produzirem enunciados, façam escolhas gramaticalmente adequadas ou que compreendam enunciados apoiando-se no nível sistêmico da língua. Diante disso, eles acreditam e dão extrema importância ao ensino de gramática e de vocabulário de modo a abordá-los em textos interessantes, músicas e outros recursos.

Assertiva de concordância: [24] Os professores devem *unir o ensino de gramática e vocabulário por meio de textos interessantes, músicas e outros recursos* (5) (grifos meus).

Trecho da entrevista⁶⁴: Bom... eu exponho a partir de uma coisa que eles já sabem... geralmente antes de *passar para eles o texto, onde a gramática vai ser vista...* (grifos meus).

Dizer que a gramática e o vocabulário devem ser unidos a diferentes textos e que a estrutura gramatical é dada antes de passar o texto, onde ela será vista, leva a pensar que o texto é utilizado a serviço da gramática e não da linguagem, ou seja, as aulas de línguas que deveriam ser um contato direto com textos para que o aluno compreenda o sistema de sentido, de argumentação e organização de diversos tipos textuais que promovem uma visão mais ampla do sistema de comunicação e interação limitam-se a um sistema de denominações a serviço da gramática.

Considero a utilização de textos autênticos ou não uma maneira disfarçada de se ensinar gramática sem aborrecimento e contextualizada. Assim como em uma frase

⁶⁴ *Idem.*

inventada e em uma letra de música, a língua geralmente é usada na sala de aula para exercitar a gramática da língua inglesa fica no nível da forma e não aciona, na mente dos aprendizes, nenhuma construção significativa. Mas o que é ser significativo? Significativo é algo que tenha a ver com o universo dos alunos. É o professor levar em consideração as experiências deles. É fazer com que os alunos produzam língua, em vez de somente reproduzi-la. Enfim, ser significativo é usar a língua de forma contextualizada, é o que Iara parece estar dizendo e fazendo, como destacado no trecho da entrevista⁶⁵ e do diário da pesquisadora:

Trecho da entrevista: (...) geralmente eu tento expor tanto pra iniciantes quando pra mais avançados, a gramática de uma forma bem clara, bem sucinta, sem complicações... tendo que dar assim:, acho que tem um dia desses que a gente trabalhou dessa forma, *que eles tiveram que falar exemplos próprios com aquela estrutura, que fizesse mais sentido pra eles, né?* (grifos meus).

Trecho do diário da pesquisadora: A terceira e última aula observada iniciou-se com a exposição do tópico gramatical: “wil be” versus “going to”. *A explicação do tópico se baseou em exemplos, em frases que falam sobre fatos que acontecem, das situações que ocorrem no dia a dia dos seus alunos.* A professora iniciou com a sentença “I think it’ll rain tomorrow.”, depois “She’s going to travel to her friend’s farm.”. Após os exemplos dados pela professora, ela pede que os alunos elaborem frases, utilizando “will be” ou “going to” (grifos meus).

Ao pedir que os aprendizes elaborem frases usando a estrutura gramatical, a professora o faz buscando questões significativas para os alunos, pois essas seriam construídas com base nos fatos ou situações do dia a dia do aluno. Contudo, somente essa prática não seria suficiente para um aprendizado mais sólido e eficiente. Ao invés de um aprendizado “focus-on-forms⁶⁶”, o qual parece ser privilegiado por Iara, que foca a forma e não o significado (content), seria interessante um aprendizado mais sólido e eficiente, “focus-on-form⁶⁷”.

⁶⁵ Questão 1 da entrevista com a professora Iara: Como acontece, ou poderia acontecer, o ensino de gramática em suas aulas?

⁶⁶ Long (1991) utiliza este termo para se referir à instrução dirigida ao ensino de itens linguísticos pré-selecionados em atividades em que o principal foco de atenção dos alunos está na forma e não no significado.

⁶⁷ Os processos cognitivos pelos quais os alunos atentam à forma incidentalmente, ao compreender ou produzir mensagens comunicativas. Long (1991) usa o termo para se referir à instrução que envolve a atenção dos alunos para a forma enquanto eles estão primeiramente voltados para o conteúdo da mensagem.

Acreditar que o ensino da gramática deva ser feito de maneira sistemática e progressiva pode ser um reflexo do livro didático ou dos métodos e das abordagens apresentados durante épocas, em que o material didático era organizado em uma sequência de estruturas gramaticais selecionadas em um nível progressivo de dificuldades.

3.3.3.2 Recursos didáticos: livro didático

Os participantes do grupo 3 mostraram-se divergentes em relação aos *Interativos* por acreditarem que a boa relação do professor não é mais importante do que os recursos didáticos utilizados na sala de aula (ver assertiva 20 na TAB. 6, seção 3.5, das principais assertivas que distinguem os grupos).

Assertiva de discordância: [2] O bom relacionamento do professor com seus alunos é mais importante do que os recursos didáticos utilizados (-4).

A meu ver, o bom relacionamento do professor com seus alunos é um aspecto não menos importante que os recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem de LE. A ausência de motivação, a falta de confiança e a alta ansiedade são fatores que impedem os alunos de adquirirem melhor contato com a língua estrangeira. O processo de ensino-aprendizagem se forma na relação entre professor e aluno, eles devem interagir de forma que encontrem um meio mais adequado para a aprendizagem, pois é no ambiente formal de sala de aula que eles têm o maior contato com a LI.

Diante da importância atribuída aos materiais didáticos pelos *Tradicionalistas Fundamentados*, é relevante que eu comece definindo-os. Para Salas (2004, p.2), os materiais são “qualquer coisa empregada por professores e alunos para facilitar a aprendizagem”, servindo tanto professores quanto alunos. Na assertiva de discordância de número 36 e no comentário sobre ela, é possível perceber que os livros didáticos (LD) e as apostilas são vistos – ou pelo menos indiretamente tratados – como o recurso didático por excelência, mostrando, assim, ele como o instrumento pedagógico mais presente nas salas de aulas de LE. O uso limitado do livro didático, de acordo com a perspectiva do grupo dos *Tradicionalistas Fundamentados*, não é devido à dificuldade de introduzir outros recursos didáticos, mas por mera comodidade e falta de comprometimento.

Assertiva de discordância: [36] O professor se restringe ao uso de livros e apostilas devido à *dificuldade de introduzir outros recursos didáticos* (-4) (grifos meus).

Comentário da assertiva: Às vezes o professor se restringe ao uso de livros e apostilas *por pura comodidade e falta de comprometimento*. (grifos meus).

Acredito que o uso exclusivo de livros didáticos pelos professores, no contexto de institutos de idiomas, seja pelo método ou abordagem de ensino adotada pela instituição. Os materiais didáticos utilizados por eles podem ser elaborados pela editora da escola de línguas que já vêm com todos os recursos necessários para o ensino-aprendizagem da língua-alvo e com o guia de como fazer uso deles. O LD nesse contexto pode ser considerado o método e basta o professor seguir o livro para estar “dentro” do método. Já outros institutos adotam livros de editoras estrangeiras que mais se adaptam ao método ou abordagem escolhida.

A relação entre LDs e programas de ensino é bastante estreita (DUBIN e OLSHTAIN, 1986; CUNNINGSWORTH, 1995; SHELDON, 1988; HARMER, 2003; SALAS, 2004). De acordo com Salas (2004) o livro didático e o programa de ensino constituem a espinha dorsal de um curso de línguas. A autora chama atenção para o fato de que muitas vezes o próprio material constitui o programa de ensino. Partindo da discussão proposta pela autora, é possível considerar que, em certos casos, o material didático não apenas representa o programa, mas desempenha o papel de método de ensino.

Iara, a professora representativa do grupo, na questão 2⁶⁸ da entrevista, comenta sobre como ela utiliza os recursos didáticos na sua aula:

Trecho da entrevista: (...) dependendo do material que ela adota, *não precisa tá inventado muita coisa... ele já tá pronto, é só você saber usar aquilo* (grifos meus).

Dizer que “*não precisa tá inventado muita coisa... ele já tá pronto,*” é como se o material fosse suficiente e adequado, não precisasse modificá-lo e adaptá-lo de acordo com a necessidade e a realidade dos alunos, mas somente modificar a sequência dos exercícios, não repetindo assim as habilidades linguísticas, como explicitado no excerto a seguir. Isso pode acontecer por causa da escolha do método ou abordagem a ser

⁶⁸ Questão 2 da entrevista com a professora Iara: Como você vê o uso dos recursos didáticos na sua aula?

utilizada pelo curso de línguas ou pelo professor. É o que acontece na prática pedagógica e no dizer da professora Iara, como destacado no trecho do diário e da entrevista⁶⁹:

Trecho do diário da pesquisadora: (...). Durante as aulas, *os exercícios presentes no livro são seguidos e muitas vezes trocados de sequência* para que as habilidades linguísticas não se repitam, abordando assim de maneira equilibrada as quatro habilidades (grifos meus).

Trecho da entrevista: Eu utilizo como um modelo a ser seguido, *mas se de repente eu acho que um exercício não funciona, eu simplesmente pulo, eu não sigo...* às vezes eu acho uma coisa lá na frente que se adapta melhor a um final de aula, ou ah, *dois “listening” por aula é pesado, então eu vou, procuro alguma coisa diferente (...)* (grifos meus).

Mesmo que o LD e os outros materiais didáticos que o acompanham sejam os instrumentos que conduzem as aulas de muitos institutos de idiomas, seria interessante que o professor fosse capaz de identificar os princípios que regem os métodos e as abordagens, quais deles são coerentes com suas concepções e sua realidade, a partir de sua experiência e conhecimento teórico. É o que pode significar quando *Os Tradicionalistas Fundamentados* dizem que “*o professor precisa analisar e optar conscientemente por uma abordagem de ensino*”, ao escolherem a assertiva de número 56 como umas das mais relevantes:

Assertiva de concordância: [56] Para ensinar a língua estrangeira *o professor precisa analisar e optar conscientemente por uma abordagem de ensino* (4) (grifos meus).

Segundo Richards e Rodgers (2001), conhecer os métodos e as abordagens que surgiram ao longo do tempo pode contribuir para a formação e a atualização do professor, como saber quais métodos e abordagens são adequados em determinada situação, experimentar abordagens e métodos diferentes e usá-los como base para reflexão e comparação, dentre outros. Esse saber construído pelo professor em sala de aula (local) é importante no processo de reconstrução da prática pedagógica. Para haver mudanças efetivas na prática pedagógica é necessário que o professor se torne um pesquisador de sua própria ação, olhe para a teoria não como um saber universal, que

⁶⁹ Questão 3 da entrevista com a professora Iara: Sobre o livro didático, como você o utiliza em suas aulas?

deva ser adotado sem questionamentos, mas sim como algo que informa e orienta suas ações em sala de aula.

Para complementar as práticas pedagógicas do professor, é preciso também que ele avalie o LD de maneira a diminuir suas limitações de apresentação de conteúdo em termos qualitativos (profundidade, qualidade, confiabilidade, entre outros) quanto em termos quantitativos (diversidade, amplitude, seleção de conteúdos). Para isso, é necessário que outras formas de materiais didáticos sejam empregadas de forma harmônica com o LD para auxiliar a aprendizagem. Essa prática de emprego de diferentes materiais de forma complementar é bastante comum no contexto de sala de aula de institutos de idiomas, principalmente os que acompanham o LD. Iara mostra a utilização de diferentes recursos didáticos no trecho da entrevista⁷⁰ e em sua prática:

Trecho da entrevista: (...) mas geralmente *os materiais, hoje, eles são muito bons, então ele tem o exercício pertinente, e depois ele tem um extra, que também tem a ver com aquilo, e ele tem um exercício que se encaixa perfeitamente no computador...* então, *o pacote ele é muito completo*, ele tem os testes, eles tem os Quick tests, então é um apoio muito grande pro professor (...) (grifos meus).

Trecho do diário da pesquisadora: *Todas as três aulas são conduzidas pelo livro didático. O material extra (música e a letra fotocopiada), utilizado pela professora na segunda aula é do próprio livro* (grifos meus).

Para *Os Tradicionalistas Fundamentados*, o material didático, em específico o LD, é visto como um guia para a prática pedagógica. Ele é “*uma fonte de coerência e te dá um caminho a ser seguido*”, como dito por Iara na entrevista⁷¹:

Trecho da entrevista: (...) os recursos didáticos... o meu principal apoio é o livro, eu acredito que *o livro é uma fonte, assim, de coerência, é, ele te dá um ritmo, ele te dá um caminho a ser seguido*, você tem certeza de que vocabulário, de que estruturas você pode usar, eu acho que ele é meu, *é, melhor companheiro... o que mais me ajuda*, (...) (grifos meus).

Iara coloca o livro como um instrumento de apoio, “o que serve para amparar, firmar, sustentar (alguém ou algo); sustentáculo; auxílio, amparo, ajuda” (HOUAISS, 2009), faz uso de exemplos baseados em situações do dia a dia do aluno, ou seja, tenta

⁷⁰ Questão 2 da entrevista com a professora Iara: Como você vê o uso dos recursos didáticos na sua aula?

⁷¹ *Idem*.

fazer algumas adaptações no LD, para explicar a gramática, como destacado no trecho do diário:

Trecho do diário da pesquisadora: *Todas as três aulas são conduzidas pelo livro didático. O material extra (música e a letra fotocopiada), utilizado pela professora na segunda aula é do próprio livro. Durante as aulas, os exercícios presentes no livro são seguidos e muitas vezes trocados de sequência para que as habilidades linguísticas não se repitam, abordando assim de maneira equilibrada as quatro habilidades (grifos meus).*

Concordo que o LD pode ser um apoio para a ação didática, como também o ensino de gramática deve ser organizado didaticamente, porém o LD não pode ser considerado o único recurso e nem a gramática de LI ser a única e suficiente maneira de se ensinar língua, deixando de lado outros aspectos importantes, como suas regras de uso. O professor, ao utilizar o livro didático, deve avaliar a lição a ser dada e os materiais didáticos que o acompanham a serem aplicados, modificando e adaptando-o de acordo com a necessidade dos alunos, o que faz que ele reflita sobre o método ou abordagem a ser utilizado. Mesmo que o professor não tenha escolha, por estar em um contexto em que já é pré-determinado o que deve ser e/ou como deve ser utilizado, acho que ele deve ter consciência das teorias que embasam sua prática pedagógica.

Mesmo diante da escolha do livro didático, como principal recurso escolhido, Iara e o grupo também não descartam o uso das novas tecnologias de comunicação como apoio essencial para o processo de ensino-aprendizagem, como mostrado na assertiva de concordância de número 20:

Assertiva de concordância: [20] O professor de língua estrangeira deve conhecer as novas tecnologias de comunicação, pois estas são um apoio essencial para o ensino e aprendizagem (4).

É preciso conhecer e fazer uso das novas tecnologias de comunicação para poder tornar o conteúdo mais atraente e excitante para os alunos. Além disso, é importante levar em consideração os diferentes estilos de aprendizagem⁷² dos alunos, por isso a

⁷² Estilos de aprendizagem são características particulares de aprender, ou seja, cada indivíduo possui um estilo único e diferenciado no processo de aquisição de uma LE ou outra disciplina. Felder & Henriques (1995) afirmam que estilos de aprendizagem são meios através dos quais um indivíduo adquire, retém e recobra informações. Brown (1983) define-os como características gerais do funcionamento intelectual, particulares a um indivíduo diferenciando-o dos outros. Reid (1998, p.ix) afirma que “estilos de

importância da diversidade dos recursos didáticos no ensino. Numa mesma sala de aula temos alunos de temperamento introvertido e extrovertido; os que os que gostam de observar e os que gostam de experimentar. Há também alunos que aprendem melhor ouvindo; outros utilizando a visão; outros usando as mãos ou fazendo movimentos com o corpo. Além disso, há os que aprendem passo a passo, gostam de ver o conteúdo em uma sequência e de analisar os fatos – aprende melhor de forma individual e os que aprendem de forma global, de forma contextualizada e intuitiva – gostam de interagir com os outros e de experiências concretas. Portanto, a utilização de recursos áudio-visuais (computador, televisão, entre outros) nas aulas de LE pode despertar um interesse maior do que naquelas em que são utilizados só o quadro branco, o pincel e o LD.

Sendo que em uma mesma sala de aula existem diferentes estilos de aprendizagem, é preciso planejar atividades que contemplem os vários estilos e que estimulem o desenvolvimento do ser humano de forma integral. No trecho da entrevista⁷³ com a professora Iara é mencionado o uso das novas tecnologias de comunicação:

Trecho da entrevista: (...) mas tem outras coisas também que... eu te falei, às vezes tem um PowerPoint que a gente apresenta a prática... que a gente mostra algumas figuras alguns desenhos, pra ficar uma coisa mais dinâmica... tem... às vezes eu passo vídeos, quando eu quero trabalhar com expressões, (...) Alguma coisa de fixação no computador... eles fazem... se eu sinto que mais necessidade de mais prática em uma determinada estrutura, faço exercícios extras... (grifos meus).

Mas é relevante ressaltar que recursos somente não são suficientes para o ensino-aprendizagem. É necessário que o professor saiba utilizá-los corretamente para atingir seus objetivos. Muitas vezes os recursos áudio-visuais, como os filmes, parecem

aprendizagem são características internas, freqüentemente não percebidas ou conscientemente utilizadas pelos aprendentes para a percepção e compreensão de novas informações”. Dum & Griggs (1998 *apud* OXFORD, 2003), referindo-se mais especificamente à situação de sala de aula, definem estilos de aprendizagem como características, biológica ou contextualmente instaladas, responsáveis por fazer a mesma metodologia de ensino ótima para uns e terrível para outros. Nessa última conceituação, pode-se ver claramente que se o estilo do professor for o único utilizado em suas aulas, os alunos cujos estilos não forem compatíveis com o do mestre, terão suas chances de aprendizagem prejudicadas. Felder & Soloman (2006 *apud* DIAS, 2006, p.19) afirmam que “estilos de aprendizagem podem ser definidos como as características internas ou as referências individuais dos aprendizes na forma de receber e/ou processar informações. Tais estilos, nem sempre conscientes, também exercem influência marcante nas estratégias utilizadas para aprender”.

⁷³ Questão 2 da entrevista com a professora Iara: Como você vê o uso dos recursos didáticos na sua aula?

servir como um meio para expor a estrutura gramatical, sem que se trabalhe a organização textual, a leitura crítica e sua função social: “às vezes eu passo vídeos, quando eu quero trabalhar com expressões, (...) Alguma coisa de fixação no computador... eles fazem... se eu sinto que mais necessidade de mais prática em uma determinada estrutura”. Não quer dizer que trabalhar a estrutura gramatical contida no texto seja algo que se deva evitar, pelo contrário, ela deve ser abordada sim, pois saber a gramática da língua possibilita fazer escolhas gramaticalmente adequadas e produzir e compreender enunciados. O que não pode ser ignorado é que o texto não tem somente gramática, mas também outros aspectos a serem trabalhados, como o estrutural, o semântico.

Mesmo, diante do discurso da utilização das novas tecnologias como apoio ao ensino-aprendizagem de LE, o recurso didático que mais recebe destaque pela professora representativa dos *Tradicionalistas Fundamentados* é o livro didático. Para ela, a importância do LD como a da gramática é dada pela sua experiência prévia de ensino, pelo contato com o aluno de diversas escolas, de diversos modelos.

Trecho da entrevista⁷⁴: *Eu só acrescentaria que essa minha opinião de que é importante o livro, de que é importante a gramática... as habilidades como um todo, eu adquiri muito pela experiência, porque a gente sempre tá lidando com o aluno de diversas escolas, de diversos modelos (...) (grifos meus).*

O dizer de Iara sobre a prática pedagógica ser baseada pela experiência anterior pode se referir ao conhecimento construído pelo professor em sala de aula, que segundo Canagarajah (2005) são as decisões teórico-metodológicas tomadas pelos professores no âmbito da realização de sua atividade de ensinar e aprender uma LE, com base em suas visões a respeito de que melhor pode se adequar ao contexto no qual ele e seu aluno se encontram inseridos. Os resultados gratificantes alcançados pelo professor devem ser consequência da busca constante do observar, avaliar e sempre procurar coletar dados de suas aulas para refletir criticamente sobre a sua prática e seu contexto de trabalho sob a luz da teoria, com a intenção de encontrar caminhos diferentes para sua prática pedagógica, o que pode explicar o dizer “*eu pude acompanhar, o início, o meio e o final, resultado*”, no trecho da entrevista⁷⁵ com Iara:

⁷⁴ Questão 4 da entrevista com a professora Iara: Outro comentário/reflexões.

⁷⁵ Questão 4 da entrevista com a professora Iara: Outro comentário/reflexões.

Trecho da entrevista: (...) muito dos meus alunos, agora são professores, e de muita competência, muita fluência. Então *eu pude acompanhar, o início, o meio e o final, resultado*. Então, porque a gente tem que trabalhar de uma forma que você acha que vai ter aquele resultado bacana, porque senão não vale a pena, né? Acredito pelos resultados (grifos meus).

Iara acredita na importância do LD e do ensino de gramática pelos resultados que obteve com seus ex-alunos, acompanhados desde o início do processo de ensino-aprendizagem. O ato de acompanhar, segundo o Dicionário Houaiss (2009), é “estar junto de alguém durante certo tempo”, “compartilhar as mesmas situações com alguém”. Nessa relação entre indivíduos (professor e alunos) de uma mesma comunidade (contexto de sala de aula) é onde são constituídas as cognições, que são construídas ao longo das experiências prévias de ensino. Segundo Félix (1999), os professores de LE carregam consigo crenças sobre como seus alunos devem aprender a língua-alvo, suas crenças são influenciadas pelas experiências que tiveram no passado, tal como material didático e estratégias que propiciam a aprendizagem de uma LE.

Tomar compreensão das crenças e práticas que tiveram no passado como objeto de reflexão é possibilitar aos professores repensar suas ações, pois eles podem não ter consciência de seus saberes locais que os guiam em sala de aula e ao mesmo tempo, quais são suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Daí a necessidade de refletirem sobre suas crenças para poderem transformar o ensino de Inglês no contexto onde atuam ou vão atuar. Esse processo de reflexão é abordado por Almeida Filho (1993, *apud* REIS, 1999), que argumenta que a competência profissional se desenvolve por meio dos movimentos do professor em atividades que visam atualização profissional. Essa atualização deve ser realizada de forma permanente, buscando inovações durante suas aulas de LI, visando qualidade na aprendizagem. O professor de LI deve ser reflexivo. “Refletir significa buscar compreender porque se faz, como se faz” (BARCELOS, 2006, p.23). O professor precisa saber o motivo pelo qual ensina e como ensina. As crenças têm papel fundamental na reflexão, elas são base dos questionamentos do professor e seus argumentos são expostos de acordo com suas crenças.

Nas seções seguintes, trato dos temas relevantes de convergência e divergência entre os grupos por considerá-los fundamentais no processo de análise dos dados.

3.4 Consensos entre três fatores

Apresento, no quadro a seguir, 16 assertivas em que há convergências de pontos de vistas, atitudes comuns aos três fatores, destacando aquela de escore mais alto. As assertivas que não definiram nenhum fator em particular (sem diferenças significativas) sugerem atitudes comuns aos três fatores, podendo, no entanto, ser, em grande parte, simbólicas, indicando consenso apenas no sentido de que seus significados não geram controvérsias.

Analisando os principais aspectos consensuais, as opiniões dos três fatores convergem em relação a 16 itens, principalmente naquele que se refere à formação continuada do professor [55] (5, 4, 4). Entendo que para os participantes desta pesquisa, o professor tem sempre que se atualizar. Essa atualização deve ser de forma permanente, buscando inovações durante suas aulas de LI e visando qualidade na aprendizagem.

Dois dos professores representativos dos grupos comentam sobre essa assertiva nas questões do gabarito de distribuição Q (APÊNDICE E) e revelam que o aperfeiçoamento do professor de LE constitui-se do processo de reflexão sobre sua prática e formação, que promove uma maior capacidade para promover o aprendizado.

Comentário da assertiva (Gustavo – grupo 1): O aperfeiçoamento é a palavra chave para o bom professor, que *deve sempre refletir sobre suas práticas e sua formação (...)*.

Comentário da assertiva (Iara – grupo 3): Com o aperfeiçoamento pessoal, *o professor tem mais capacidade e recursos para promover o aprendizado.*

Posso inferir, a partir do consenso nestas assertivas, que para os três grupos a formação continuada deve ser abrangente, envolvendo de forma equilibrada, tanto o conhecimento de língua quanto o didático e de metodologia, não devendo valorizar uma competência em detrimento de outra. Seria para eles o tripé e a base da formação do professor de LE.

TABELA 5*

Assertivas de consenso entre os grupos

Nº	Assertivas	Grupos		
		1	2	3
55	O professor precisa aperfeiçoar sempre seus conhecimentos da língua, de metodologia e didática de ensino.	5	4	4
46	O professor precisa saber das necessidades e interesses de seus alunos para fazer seu planejamento de ensino.	4	5	3
24	Os professores devem unir o ensino de gramática e vocabulário por meio de textos interessantes, músicas e outros recursos.	3	2	5
6	O nível de dificuldade de aprendizagem das habilidades varia de acordo com cada indivíduo e fatores externos.	3	2	2
40	Mais do que materiais e metodologia, o sucesso no ensino e aprendizado de uma língua estrangeira dependem do entusiasmo e motivação do professor e alunos.	3	4	2
18	Recursos didáticos tanto convencionais quanto modernos, quando usados de modo flexível, acrescentam qualidade, facilidade e prazer nas aulas de língua inglesa.	2	3	3
35	Ensinar a língua inglesa é fazer com que o aluno aprenda não só a língua alvo, mas também a cultura do país.	2	1	1
45	O professor deve conscientizar o aluno sobre a necessidade de aprender uma língua para exercer sua cidadania em um mundo globalizado.	2	2	0
23	O professor precisa ter segurança, fluência, domínio das 4 habilidades para ter êxito em suas aulas.	1	1	3
10	O ensino sistemático e progressivo de gramática é aborrecido e pouco contribui para o aprendizado. Por isso deve ser eliminado.	-3	-2	-4
9	Com o uso de recursos didáticos adequados o professor pode evitar a tradução e facilitar o processo de ensino e aprendizagem.	-3	-2	-4
53	O bom professor de língua estrangeira pode dispensar quaisquer outros recursos didáticos.	-4	-2	-3
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
32	Os principais objetivos de se ensinar língua são a fala e a escrita que são habilidades mais difíceis.	-1	-3	-1
29	O aprendizado da língua inglesa deve propiciar ao aluno um meio para a inserção no mercado de trabalho.	-1	-1	0
30	Uma das dificuldades do professor na preparação de seus próprios materiais de ensino envolve a estruturação e seqüenciamento do conteúdo de forma coerente.	-1	-1	-1

* Tabela original no ANEXO K – Tabela de assertivas consensuais entre os fatores 1, 2 e 3

Fonte: próprio autor, 2011.

3.5 Dissensos entre os três fatores

Nesta seção apresento as principais assertivas que diferenciam os três fatores com base nas tabelas *Distinguishing statements for factor 1*, *Distinguishing statements for factor 2* e *Distinguishing statements for factor 3* (ANEXOS H, I e J). A TAB. 6 permite uma visualização dos aspectos que distinguem de forma significativa a perspectiva dos três grupos de participantes. As assertivas são agrupadas por grupos de maneira que se possa comparar os aspectos e com que grupos se diferenciam.

O **fator 1** distingue-se dos demais grupos por acreditar que [42] as 4 habilidades devem ser trabalhadas de forma equilibrada em todas as aulas, separadamente e/ou interligadas e que [16] tem-se como uma dificuldade no ensino da língua inglesa a indisciplina dos alunos.

Há uma diferença significativa entre os fatores 1 e 3 quanto aos aspectos formação do professor e recursos didáticos, pois para o grupo 1 [22] o professor deve ser sempre focado tanto na teoria quanto na prática, o que o grupo 3 não tem relevância. Para o fator 3, o que é mais importante [2] é o uso de recursos didáticos nas aulas de LE, o que não é de destaque para o fator 1.

Os participantes do **fator 2** distinguem-se dos outros dos fatores 1 e 3 por afirmarem que [1] interações frequentes e significativas entre professor e aluno e entre alunos facilitam a aprendizagem. Do fator 3, o grupo 2 se diferencia extremamente quanto ele estabelece grande significância ao bom relacionamento entre professor e alunos e não aos recursos didáticos [2].

No **fator 3**, os participantes distinguem-se dos outros fatores por acreditarem na língua como um instrumento de comunicação e não como um conjunto de regras e exceções [47] e atribuir uma grande importância ao uso dos recursos didáticos como apoio ao processo de ensino-aprendizagem de LE [20, 14 e 2]. Outro aspecto que distinguem o fator 3 dos fatores 1 e 2, é a necessidade de [15] o professor de língua estrangeira precisar conhecer e ensinar a cultura do país para poder ensinar a língua.

Para finalizar, quero destacar a assertiva de número 2 que aparece em todos os grupos como um aspecto significativo para os três fatores, demonstrando bem os temas relevantes para os fatores 2 e 3, analisados e interpretados nas seções 3.3.2 e 3.3.3. O escore (4), significa para o fator 2 a grande relevância que o grupo dá ao bom relacionamento entre professor e aluno, diferente do fator 3 que ao atribuir menor relevância a assertiva (-4), valoriza a utilização dos recursos didáticos nas aulas de LE.

Quanto a não significância (0) dada a esses dois aspectos pelo fator 1, posso inferir a maior importância conferida ao tema formação continuada dos professores, como discutido na seção 3.2.1.

TABELA 6*

As principais assertivas que diferenciam os fatores

As principais assertivas que distinguem o grupo 1		Grupos		
Nº	Assertivas	1	2	3
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
2	O bom relacionamento do professor com seus alunos é mais importante do que os recursos didáticos utilizados.	0	4	-4
16	Tem-se como uma dificuldade no ensino da língua inglesa a indisciplina dos alunos.	-3	1	1
As principais assertivas que distinguem o grupo 2		Grupos		
Nº	Assertivas	1	2	3
1	Interações frequentes e significativas entre professor e aluno e entre alunos facilitam a aprendizagem.	3	5	2
2	O bom relacionamento do professor com seus alunos é mais importante do que os recursos didáticos utilizados.	0	4	-4
As principais assertivas que distinguem o grupo 3		Grupos		
Nº	Assertivas	1	2	3
47	A comunicação é mais importante que o ensino da língua como um conjunto de regras e exceções.	-1	0	5
20	O professor de língua estrangeira deve conhecer as novas tecnologias de comunicação, pois estas são um apoio essencial para o ensino e aprendizagem.	0	1	4
14	O livro didático é o recurso didático principal, é um instrumento que dá base e seqüência ao processo de ensino-aprendizagem.	-3	-2	1
2	O bom relacionamento do professor com seus alunos é mais importante do que os recursos didáticos utilizados.	0	4	-4
15	O professor de língua estrangeira não precisa conhecer e ensinar a cultura do país para poder ensinar a língua.	0	-1	-5

* Tabelas originais no ANEXO I, H, e J – Tabelas das assertivas que mostram aspectos distintivos dos fatores 1, 2 e 3

Fonte: próprio autor, 2011.

No próximo capítulo, escrevo minhas considerações finais sobre o trabalho, com base nos resultados encontrados, explicitando suas contribuições e alguns caminhos para pesquisas futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, retomo as perguntas de pesquisa que motivaram e nortearam a realização deste estudo. Na sequência, apresento as possíveis contribuições desta pesquisa para os interessados pelas questões de cognições de professores e alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE. Posteriormente, discuto algumas limitações do trabalho e ofereço sugestões para pesquisas futuras. Finalizo, então, tecendo algumas considerações finais.

Retomando as perguntas de pesquisa deste estudo

Tendo como base os resultados apresentados no capítulo anterior, procuro responder, a seguir, as perguntas de pesquisa postas no início deste estudo.

1) Quais são as cognições dos professores dos institutos de idiomas sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa?

No que concerne ao grupo dos *Crítico-Reflexivos*, foi possível perceber que de modo geral as cognições mais relevantes são sobre o papel do professor, o ensino-aprendizagem das quatro habilidades e cultura e a formação do professor. Para eles, o papel do professor não é o de transmitir conhecimento da língua para o aluno da maneira que é apresentado pelo livro didático, ou seja, reproduzir o conteúdo de outro universo, mas adaptar o conhecimento de língua que tem ao contexto em que o aprendiz vive. Para isso é necessário que o professor saiba das necessidades e interesses dos alunos para fazer seu planejamento e tornar o ensino de LE mais significativo possível. Na perspectiva dos *Crítico-Reflexivos*, as atribuições do professor devem envolver também aspectos sociais, ir além de ensinar a estrutura da língua e saber adaptar o conhecimento de língua que tem para o universo do aluno, mas também visar à educação geral do indivíduo, de formar um cidadão para viver na sociedade.

O ensino-aprendizagem das quatro habilidades deve ser de maneira equilibrada, sendo que estas devam ser interligadas ou separadas em todas as aulas e não seguindo uma sequência, em que os alunos devem primeiramente ouvir, depois falar, em seguida ler e finalmente escrever.

Com relação à formação do professor, *Os Crítico-Reflexivos* acreditam que o professor precisa ter formação específica na área para ensinar e, além disso, aperfeiçoar sempre seus conhecimentos da língua, metodologia e didática de ensino num processo crítico-reflexivo de prática pedagógica.

Com relação aos *Interativos*, as cognições se focam na interação e na afetividade professor-aluno e entre alunos e na motivação desses. Para *Os Interativos*, as interações precisam ser frequentes e significativas para que facilite a aprendizagem de LI. Eles parecem acreditar que o aprender decorre da interação entre professor, aprendiz e tarefas e é um processo de construção de conhecimentos, de significados próprios a partir do relacionamento com os outros em um exercício de colaboração. Além disso, a aprendizagem é facilitada pelas interações contínuas e gera na relação professor-aluno um aprofundamento de vínculos sociais e afetivos que influenciam o desenvolvimento cognitivo do aluno.

O bom relacionamento do professor com seus alunos é mais importante do que os recursos didáticos utilizados. *Os Interativos* pensam que o processo de ensino-aprendizagem de uma LE se baseia e é influenciado predominantemente em uma relação boa, positiva do professor com os alunos e entre eles e não em recursos didáticos.

Com relação ao fator motivação, o grupo 2 crê que o sucesso no ensino e aprendizado de uma LE depende do entusiasmo e motivação do professor e alunos. Para eles a motivação é colocada como um estímulo proveniente de ambas as partes, porém tendo o professor como principal propiciador.

Para *Os Tradicionalistas Fundamentados*, as cognições mais relevantes são sobre o ensino de gramática e os recursos didáticos. Os professores desse grupo acreditam que a comunicação é mais importante que o ensino da língua como um conjunto de regras e exceções, porém a gramática da língua não pode ser eliminada e deve ser ensinada juntamente com o vocabulário, por meio de textos interessantes, músicas e outros recursos. Com relação aos materiais didáticos, eles crêem ser estes mais importantes que a questão afetiva do bom relacionamento do professor com seus alunos. O livro didático e as novas tecnologias de comunicação são considerados apoios essenciais para o processo de ensino-aprendizagem de LE. Ademais, o professor precisa analisar e optar conscientemente por uma abordagem de ensino para poder ensinar uma LE.

2) Em que medida pode-se relacionar cognições com abordagens de ensino-aprendizagem utilizadas?

As abordagens e métodos de ensino-aprendizagem, assim como o contexto e as experiências, podem influenciar as cognições e as ações dos professores.

A análise e interpretação das cognições dos *Crítico-Reflexivos* e da prática de um professor representante desse grupo de professores mostram que as abordagens de ensino-aprendizagem se relacionam com as cognições na medida em que eles acreditam, sob uma perspectiva comunicativa, que um professor precisa analisar as necessidades e os interesses dos seus alunos para fazer o plano de aula, tornando o ensino de LI mais significativo. Também crêem que as quatro habilidades linguísticas devam ser ensinadas equilibradamente, sendo essas interligadas e/ou separadas, porém, não necessariamente, que o ensino-aprendizagem sequencial das habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), se aproximando da aquisição da língua materna, o que caracteriza a abordagem estruturalista (Método Audiolingualista). As abordagens também influenciam as cognições sobre formação do professor, quando o grupo 1 se refere à necessidade do aperfeiçoamento contínuo do professor focado tanto na teoria quanto na prática. Para eles esse aperfeiçoamento pode se referir ao processo de reflexão sobre sua prática, que, segundo Schön (1992) acontece de três modos, um deles é a reflexão na ação, que se refere à observação, avaliação e reflexão de sua prática e também das necessidades e interesses dos alunos. Portanto, é possível perceber a concepção de ensino que a abordagem comunicativa prega – o professor avalia o seu desempenho e também o do aluno, utilizando, assim, uma atitude reflexiva sobre sua atuação e dos alunos.

No grupo dos *Interativos*, a cognição de que o bom relacionamento entre professor e alunos é mais importante do que os recursos didáticos utilizados, parece se referir a um dos postulados da abordagem cognitiva, em que o processo de ensino-aprendizagem de LE tem como uma das bases a relação positiva e afetiva entre professor e alunos como uma das condições necessárias à boa interação professor-aluno. Ademais, a concepção de ensino da abordagem comunicativa se relaciona com a cognição, “Interações frequentes e significativas entre professor-aluno e aluno-aluno facilitam a aprendizagem de LI”, na medida em que na abordagem comunicativa o professor tem o papel de observador da participação dos alunos nas interações, coordenador e animador das atividades propostas, estimulando a participação dos alunos e tornando o ambiente menos tenso.

Os Tradicionalistas Fundamentados ao acreditarem que a comunicação é mais importante que o ensino da língua como um conjunto de regras e exceções, consideram a LI como um instrumento de comunicação, o que parece se referir à abordagem comunicativa, em que a LE deixa de ser somente um conjunto de regras gramaticais e passa a ser um instrumento com o qual construímos os conhecimentos e interagimos com o mundo moderno em que vivemos. No que concerne à cognição de que o ensino sistemático e progressivo contribui para o aprendizado de LI, é possível relacionar essa concepção de ensino à abordagem estrutural, em que ele é concebido como um treinamento, com passos planejados para uma prática controlada, em doses previamente determinadas.

3) Como se configura a relação entre cognições, experiências prévias de ensino, ações e contexto, no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa?

Woods (2003 *apud* BARCELOS, 2006) postula que a questão da relação entre crenças e ações é crucial para a pesquisa das crenças dos aprendizes e também das crenças e da prática dos professores. As crenças exercem grande influência nas ações, mas as ações também podem influenciar as crenças. Um dos grandes fatores que pode interferir na relação crenças-ação é o contexto. As experiências prévias de ensino-aprendizagem também podem ou não influenciar as cognições e as ações dos professores de LE.

As experiências prévias de ensino dos *Crítico-Reflexivos* parecem influenciar as suas cognições. Para eles o planejamento de ensino precisa se basear nas necessidades e interesses dos alunos e também na condição real (proficiência linguística) desses para que se desenvolva em direção a seu potencial com o apoio do professor e recursos de ensino.

Quanto às ações em sala de aula é possível observar que elas são influenciadas pelas cognições. A princípio, posso perceber que o papel do professor é adaptar o conhecimento de língua que tem para o universo do aluno e não transmiti-lo. Isso acontece na prática do professor representativo do grupo 1, Gustavo, mediante as questões propostas por ele sobre atividades e informações pessoais dos aprendizes. Além disso, é possível notar que as questões utilizadas por Gustavo são reflexos dos dizeres dos *Crítico-Reflexivos*, com as quais é possível fazer os alunos se expressarem,

especificamente, sem ler ou escutar algo, contudo é preciso que haja pelo menos algum insumo como estímulo. As práticas pedagógicas em certo momento não sofrem influência das cognições, pois os professores do grupo 1 pensam que as quatro habilidades devem ser trabalhadas de forma equilibrada em todas as aulas, porém não é o que percebo na prática, onde a fala é a habilidade priorizada.

A cognição e o contexto parecem não se influenciarem, porém parece que o contexto de atuação dos *Crítico-Reflexivos* determinar suas ações. O propósito maior dos institutos de idiomas é ensinar a falar a LE, no caso o Inglês. É o que foi possível perceber na prática em sala de aula pela priorização do ensino-aprendizagem da habilidade oral.

Outro aspecto observado que acho importante mencionar, que percebo e que não foi abordado nesta questão de pesquisa, é o tipo de formação profissional como fator que tem relação com as cognições. É possível que o discurso aqui neste fator sobre formação continuada e a preocupação evidenciada com a formação do cidadão se justifique, por se encontrarem neste fator professores com maior qualificação, com pós-graduação (mestrados, mestres e doutor) e também professores formadores.

Com relação ao grupo dos *Interativos*, não foi possível observar a relação entre as cognições dos professores desse fator e as experiências prévias de ensino-aprendizagem. As práticas pedagógicas estabelecem uma relação de consonância com a cognição, “Interações freqüentes e significativas entre professor e alunos e entre alunos facilitam a aprendizagem”, quando há a criação de uma oportunidade de construção do conhecimento, por meio da interação aluno-aluno, que parece acontecer na prática da professora representativa do fator, Silvana, com uma atividade oral proposta por ela. Além disso, a interação significativa entre professor e aluno é observada na aula, mediante as intervenções da professora, observando, auxiliando e participando da tarefa, fazendo alguns questionamentos sobre o assunto da conversa dos alunos. A cognição de que o bom relacionamento do professor com seus alunos é mais importante que os recursos didáticos pode ser percebida na relevância dada à boa relação entre professor e aluno que é estabelecida e mantida no início e durante as aulas e. Em outro momento também pode ser observada a influência das cognições nas ações da professora. O êxito no ensino e aprendizado depende mais da motivação e do entusiasmo do professor e alunos do que de materiais e metodologia, o que pode ser visto nas atividades orais em grupo propostas pela professora Silvana e nas interações constantes dela com os alunos ou entre colegas, promovendo um ambiente confortável, menor ansiedade e maior

motivação para o aprendiz conseguir atingir suas metas – aprender uma língua estrangeira.

Essa mesma perspectiva ainda se relaciona com o contexto formal de sala de aula de institutos de idiomas, configurando uma relação de influência, em que o aumento da motivação acontece mediante interações frequentes entre alunos, principalmente em atividades em grupo. A coesão grupal faz com que a ansiedade diminua e a motivação aumente, levando assim a inferir que o contexto formal de aprendizagem proporciona condições necessárias para que os objetivos propostos sejam atingidos.

No grupo dos *Tradicionalistas Fundamentados*, a cognição de que são importantes o livro, a gramática e as quatro habilidades linguísticas é influenciada pela experiência prévia de ensino obtida pelo contato com alunos de diversas escolas e modelos, e o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem de LI ao longo do tempo. As cognições também influenciam as ações dos professores desse grupo. Eles crêem que para ensinar gramática sem aborrecimento e significativamente, ou seja, contextualizada, os professores devem ser fazê-lo por meio de textos interessantes, músicas e outros recursos. Isso é o que parece acontecer na ação de Iara, professora representante do grupo dos *Tradicionalistas Fundamentados*, quando ela pede aos alunos que elaborem frases usando a estrutura gramatical de maneira significativa para eles. Ademais, acreditam que possivelmente o professor se restringe ao uso de livros didáticos não pela dificuldade de introduzir outros recursos didáticos, mas pela escolha do método ou abordagem a ser utilizada pelo curso de línguas. Na prática da professora Iara, isso acontece com as modificações na sequência dos exercícios para que não haja repetição das habilidades linguísticas. Há também momento em que não há influência das cognições nas ações, como quando *Os Tradicionalistas Fundamentados* dizem que o professor precisa analisar e optar conscientemente por uma abordagem de ensino, pois na prática parece ser o livro e outros materiais didáticos que o acompanham, que conduzem as aulas, mesmo com as tentativas de fazer as adaptações nele, como a modificação da sequência de suas atividades.

O contexto, nesse grupo, influencia as cognições, pois o uso exclusivo do livro não ocorre devido à dificuldade de introduzir outros recursos didáticos, mas pode ser por causa do método ou abordagem de ensino adotada pelo instituto de idiomas. O livro didático possui atividades e materiais complementares que o acompanham e que é bastante comum também no contexto de sala de aula.

As possíveis contribuições desta pesquisa

Acredito que o resultado deste trabalho não é algo que possa ser generalizado para todos os contextos de ensino-aprendizagem. No entanto, para os que lerem este estudo, espero que eles possam se inspirar para encontrar suas respostas, mesmo que provisórias. Ele pode contribuir para a área de formação de professores, para a avaliação da prática do professor e da qualidade do ensino oferecido pela instituição e como dados para futuras pesquisas na área de Linguística Aplicada, pois é importante que o professor tenha conhecimento de suas cognições para a construção de novos conhecimentos sobre as teorias e práticas pedagógicas.

Limitação do trabalho

Como limitação desta pesquisa, aponto a distância entre as etapas de coleta de dados, distribuição Q e as observações de aulas, o que fez com que os professores considerados mais representativos de cada grupo não fossem observados em sala, pois estes não faziam mais parte do contexto pesquisado.

Sugestões para pesquisas futuras

Mediante a premissa do caráter social e colaborativo das cognições e sua influência no processo de ensino-aprendizagem de LE – como no ensino reflexivo, na tomada de decisão dos professores, na sua identidade ou como elas interferem na relação professor-aluno – é necessário, conforme Barcelos (2006), investigar crenças em contextos diversos – cursos de Letras em instituições particulares, em universidades públicas, cursos de idiomas e continuar a investigação em escolas públicas para que assim possamos chegar a padrões cognitivos entre grupos de professores trabalhando em contextos semelhantes. Diante de um contexto que ainda carece de mais pesquisas e dos aspectos que surgiram na análise, que não aprofundamos, por não se incluírem no escopo do estudo, proponho algumas sugestões para futuros estudos:

- Analisar o aspecto motivação nas aulas de línguas estrangeiras tanto de professores e alunos no contexto de institutos de idiomas.
- Levantar e analisar as estratégias de aprendizagem dos alunos de línguas estrangeiras no contexto de institutos de idiomas.

- Levantar e analisar as cognições dos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Finalizando com algumas considerações

Considerando a abordagem como uma força que orienta todo o processo específico do ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 1993) e partindo do pressuposto de que o ensino de línguas é um fenômeno social, no capítulo de análise e interpretação de dados, alguns pressupostos das abordagens de ensino-aprendizagem estão presentes nas cognições e nas ações dos grupos de participantes, como também nas experiências prévias de ensino-aprendizagem e no contexto. Porém, quero tecer alguns comentários sobre as abordagens e os métodos de ensino-aprendizagem, tanto por serem bastante recorrentes nas análises e nas interpretações dos dados e por informarem e orientarem as ações dos professores de LI em sala de aula durante séculos.

A escolha por uma determinada abordagem e determinado método de ensino-aprendizagem é característica dos institutos de idiomas, que coloca o emprego desses como sendo um fator que faz a diferença entre o sucesso e o fracasso da aprendizagem. Nesse contexto, vejo que é dada uma importância maior aos métodos do que eles realmente possuem, esquecendo-se de que o aluno pode tanto deixar de aprender como também aprender apesar da abordagem usada pelo professor. Outras inúmeras variáveis afetam a situação de ensino e podem sobrepujar a metodologia usada, de modo que o que parece funcionar numa determinada situação não funciona em outra e vice-versa.

As abordagens que dão origem aos métodos são geralmente monolíticas e dogmáticas. Elas são uma reação ao que existia antes e tendem a uma incompatibilidade pedagógica sem meio termo, em que tudo estava errado e agora tudo está certo. O professor sofre as consequências e parece revelar em seus discursos, a influência de programas de formação prescritivos em que as dicotomias e polarizações teórico-metodológicas frequentemente dominavam. As prescrições feitas pelos pesquisadores, a partir do centro para a periferia, embutiam visões didático-pedagógicas muitas vezes unilaterais/parciais, além de suas atitudes muitas vezes prescritivas e fundamentalistas.

A formação de professores foi muitas vezes confundida com prescrições “de cima pra baixo”, feitas por “especialistas”, sobre o ensino eficiente: o que é certo ou errado. As abordagens pedagógicas, que pela experiência do professor deveriam conviver na prática, tornam-se preceitos opostos e inflexíveis: ensinar versus não

ensinar gramática, indução versus dedução, corrigir versus não corrigir erros, escrita versus fala, traduzir ou não traduzir, significado versus forma, aprendizagem versus aquisição, material autêntico versus material adaptado, dentre outros exemplos. Esse ensino “eficiente” se baseava nos princípios da abordagem valorizada naquele momento sócio-histórico e econômico. Não se estimulava a reflexão crítica sobre a prática, e assim o professor era considerado mais como um técnico.

O professor de LE lida constantemente com interesses contraditórios, em que, de um lado ele tem seu o conhecimento local, suas crenças, a maneira como deve agir para que o seu ensino seja de melhor qualidade; de outro ele tem o conhecimento global, os pesquisadores que dizem como ele deveria proceder, e de outro ele tem sua realidade, o contexto em que está inserido que não lhe permite fazer nem o que ele acredita ser o certo e nem o que as pesquisas e métodos dizem que é certo. O professor tende, assim, a agir dentro do que lhe é possível, talvez não porque ele acredita ser a maneira mais eficaz, mas por ser, muitas vezes, a única possível de ser praticada.

Ultimamente, nos contextos nacionais e internacionais, tem havido uma expansão significativa dos estudos sobre a importância da prática crítico-reflexiva na área de formação de professores de LE. Além da eliciação das crenças e a reflexão crítica sobre elas, é importante conhecer os métodos e as abordagens, para que se possa ver o processo de ensino-aprendizagem de LE e sua prática, de forma crítica e reflexiva. O êxito nas aulas de LE não está na escolha exclusiva de uma abordagem e método, mas em saber quais delas são as mais adequadas em determinadas situações. Esse ecletismo informado e inteligente deve ser baseado na experiência da sala de aula, ou seja, na relação formada pelo saber que o professor constrói e reconstrói continuamente em sala de aula para realizar a atividade de ensinar e aprender uma LE e pelo saber produzido pelos especialistas, que é reinterpretado criticamente pelo professor para atender às necessidades práticas que surgem em seu cotidiano profissional. O professor não deve nem aceitar incondicionalmente tudo que é novo e nem assumir uma verdade que, no fundo, não é de ninguém. Nenhuma abordagem contém toda a verdade. A atitude mais sábia pode ser incorporar o novo ao antigo, e o maior ou menor grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor, de sua experiência e de seu nível de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Fundamentação e crítica da abordagem comunicativa de ensino de línguas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 8 Campinas: UNICAMP, 1986.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

_____. *Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes Editores, 2005.

_____. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2005.

ARAÚJO, D. R. *Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso*. 2004. 183f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2004.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. *Theory in practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.

_____. *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Reading, Mass: Addison Wesley, 1992.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. 1995. 140f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.71-92, 2001.

_____. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a deweyan approach*. 2000. 357f. Tese (Doutorado em ensino de Inglês como segunda Língua) – The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

_____. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, p. 201-229, 2003.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem & Ensino*. Pelotas, v.7, n.1, p 123-156, jan./jul. 2004.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: _____; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-42.

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, Maria Luíza Ortiz; SILVA, Kleber A. (Org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007. p. 27-69.

_____. (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.

_____. (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.

BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. I: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Org.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

BOGAARDS, P. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Crédif, Hatier; Didier, 1991.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORG, S. Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: a qualitative study, *TESOL Quarterly*, Washington, v.32, n.1, p.9-38, 1998.

_____. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, Cambridge, v.36, n.2, p. 81-109, 2003.

BASTURKMEN, H; LOEWEN, S.; ELLIS, R. Teachers' stated beliefs and incidental focus on form and their classroom practice. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 25, n. 2, p. 243-272, 2004.

BERK, L. *Child development*. 5. ed. Boston: Allyn and Bacon, 2002.

BODROVA, E.; LEONG, D. *The vygotskyian approach to early childhood*. Columbus Ohio: Merrill, an Imprint of Prentice Hall, 1996)

BORICH, G. *Effective teaching methods*. Toronto: Merrill Publishing, 1998.

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

BROPY, J. E.; GOOD, T. L. Teacher behavior and student achievement. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 3. ed. New York: Macmillan, 1986. p. 328-375.

BROWN, S. R. *Political subjectivity: Applications of Q methodology in political science*. New Haven: Yale University Press, 1980.

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

BURDEN, R. L.; HORNBY, T. A. Assessing classroom ethos: some recent promising developments for the systems oriented educational psychologist. *Educational Psychology in Practice*. Harlow, v. 5, n. 1, p. 17-22, 1988.

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

CANAGARAJAH, S. Reconfiguring local knowledge, reconfiguring language studies. In: _____. *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah: Erlbaum, 2005, p.3-24.

CARVALHO, A. B. de. *Vocabulário e leitura: pontos de vistas de professores e estudantes revelados pela Metodologia Q*. 2008. 119f. Dissertação (Mestrado em

Linguística Aplicada) – Instituto e estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

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

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

CLEMENT, R.; DÖRNYEI, Z. NOELS, K. A motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, Ontario, n. 44, p. 417-448. 1994.

CHAGAS, V. *Didática especial de línguas modernas*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

CHAVES, C. *O ensino de inglês como língua estrangeira na educação infantil: para inglês ver ou para valer?* 2004. 26 f. Monografia (Curso em Especialização em Educação infantil) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

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

COÊLHO, M. A. B. de. *Oficinas de teatro no processo de ensino e aprendizagem e na formação dos professores de língua inglesa - um estudo "Q"*. 2010. 136f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

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

CONCEIÇÃO, M. P. *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. 2004. 285f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CORTAZZI, M.; JIN, L. Cultures of learnig: language classrooms in China. In: COLEMAN, H. (Org.). *Society and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 169-203, 1996.

CONNELLY, M.; CLANDININ, D. J. *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*. New York: Teacher College Press, 1988.

CUNHA, M. C. K. A técnica Q: coletando dados subjetivos na área de Lingüística Aplicada. In: FIGUEIREDO, C. A.; JESUS, O. F. (Org.). *Lingüística Aplicada: aspectos da leitura e do ensino de línguas*. Uberlândia: EDUFU, 2005. p. 252-265.

_____. *Ambiente de aprendizagem em aulas de língua estrangeira: percepções de aprendizes relevadas pela Metodologia Q*. Tese de Doutorado não publicada. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos Lingüísticos. Campinas. 2006.

CUNNINGSWORTH, A. *Choosing your coursebook*. Oxford: Heineman, 1995.

DAMIÃO, S. M. *Crenças de professores de inglês em escolas de idiomas: um estudo comparativo*. 1994. 116 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

DANIELS, H. *Vygotsky and pedagogy*. New York: Routledge/Falmer, 2001.

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

DIAS, M. *Sete décadas de história: Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa*. Rio de Janeiro: Sextante Artes, 1999.

DIAS, R. *Aprender a Aprender*. Metodologia para Estudos Autônomos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DÖRNYEI, Z. Teacher Motivation. In: _____. *Teaching and Researching Motivation*. England: Longman, 2001, p.156-175.

_____. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

DOYLE, W. Classroom organization and management. In: WITTROCK, M.C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 3. ed. New York: Macmillan, 1986. p. 392-431.

DUBIN, F. & OLSHTAIN, E. *Course design: developing programs and materials for language learning*. Cambridge: CUP, 1986.

DUBOIS, J. *et al. Dicionário de lingüística*. 10. reimp. Tradução de Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

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

_____. *Teacher Thinking – a study of practical knowledge*. London: Croom Helm, 1983.

ERAUT, M. *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press, 1994.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *The Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan, 1986.

FANG, Z. A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational research*, Washington, v.38, n.1, p.47-64, 1996.

FELDER, R.; HENRIQUES, E. Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education. (...). *Foreign Language Annals*, v. 28, n. 1, p.21-31, 1995.

FELIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (Org.). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. São Paulo, Campinas: Pontes, 1999, p. 93-110.

FÉLIX, A. *Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola*. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 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: Pontes, 2005

FLEER, M. Identifying teacher-child interaction which scaffolds scientific thinking in Young children. *Science education*, v.76, p. 373-397, 1992.

_____. Staff-child interactions: a vygotskian perspective. *Accreditation and beyond series*, v.1, Canberra: National Capital Printers, 1995.

FINARDI, K. *Teachers' use of and beliefs on ludic language in the foreign language class*. 2004. 141f. Dissertação (Mestrado em Letras e Literatura Correspondente). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2004.

FRASER, B. J. Classroom environment instruments: development, validity and applications. *Learning Environment Research*, The Netherlands, v.1, p. 7-33, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, M. T. Vygotsky o Teórico Social da Inteligência. *Nova Escola*, Dez. p.33-36. 1996.

FREITAS, S. P. de. *O movimento comunicativo de ensino de língua estrangeira no Brasil*. 2002. 216f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

GARBUIO, L. M. *Revelação e origens de crenças da teoria informal implícita de professores de língua inglesa*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Unicamp, Campinas.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

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

GARGAN, J. J.; BROWN, S.R. "What is to be done?" Anticipating the future and mobilizing prudence. *Policy Sciences*, v.26, p.347-359, 1993.

GIMENEZ, T. *Learners becoming teacher: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil*. 1994. Tese (Doutorado em Letras) – Lancaster University, Lancaster, 1994.

GRADEN, E. C. How language teachers' beliefs about reading instruction are mediated by their beliefs about students. *Foreign Language Annals*, Washington, v. 29, n.3, p.387-395, 1996.

HANDAL, G.; LAUVAS, P. *Promoting reflective teaching*. Supervision in action. England: Open University Press, 1987.

HARMER, J. *The practice of English language teaching*. Third Edition. Essex: Longman, 2003.

HODSON, D.; HODSON, J. From Constructivism to Social Constructivism: A Vygotskian Perspective on Teaching and Learning Science. *School Science Review*, Toronto, v. 79, n. 289, p. 33-41, 1998.

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, p. 145-156, 1987.

HOLMES, J. L. What's my methodology? *the ESPECIALIST*, São Paulo, v.21, n. 2, p. 127-146. 2000.

HOSENFELD, C. Students' mini theories of second language learning. *Association Bulletin*, v. 29, n. 2, 1978.

HYMES, D. The ethnography of Speaking. In: FISHMAN, J. A. *Readings in the Sociology of Language*. England: The Hague Mouton, 1972.

JARAMILLO, J. Vygotsky's sociocultural theory and contributions to the development of constructivist curricula. *Education*, v. 117, n. 1, p. 133-140, 1996

JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of pre-service English as a second language teachers. *Teaching and teacher education*, Amsterdam, v. 10, n. 4, p. 439-452, 1994.

KRAMSCH, C. J. The Cultural Component of Language Teaching. *Feitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, v.1, n.2, 13 p. 1996. Disponível em: <<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/archive/kramsch2.htm>>. Acesso em: 29 Nov. 2011.

KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. English Language Teaching series. London: Prentice-Hall International (UK) Ltd, 1981.

KRAUSE, K.; BOCHNER, S.; DUCHESNE, S. *Educational psychology for learning and teaching*. Australia: Thomson, 2003.

KUDIESS, E. As crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e aprendizagem de LE no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.8 n.2, p. 39-96, 2005.

LAKOFF, G. A metáfora, as teorias populares e as possibilidades de diálogo. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, v.9, p.49-68, 1985.

LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 17, p. 57-65, jan./jun., 1991.

_____. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988, p. 211-236.

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*. 2005. Dissertação. (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Estadual de São Paulo, São José do Rio Preto, 2005.

LONG, M. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In: BOT, K. DE; GINSBERG, R.; KRAMSCH, C. (Ed.). *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamin. 1991. p. 39-52.

MALÁTER, L. S. O. *Teacher's beliefs on foreign language teaching and learning: a classroom study*. 1998. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, UFSC, Rio Grande, 1998.

MARTINS, C. M. *A crença e a prática do professor de língua estrangeira no ensino de adultos*. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

MERCER, N. & FISHER, E. How do teachers help children to learn? An analysis of teachers' interventions in computer-based activities. *Learning and Instruction*, v.2, p. 339-355, 1993.

MCDEVITT, T. M.; ORMROD, J. E. *Child development and education*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2003.

MCDONOUGH, J.; MCDONOUGH, S. *Research Methods for English Language Teachers*. London: Arnold, 1997.

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

MINATTI, J. P. A formação contínua: implicações para a formação de professor multiplicador. In: CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

MOACYR, P. *A instrução e o Império: Subsídios para a História da Educação no Brasil, 1823 – 1853*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1936. v. 1.

MOLON, S. I. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOOS, R. H.; TRICKETT, E. J. *Classroom environment scale manual*. 2. ed. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1987.

MOREIRA, A. F. *Ambientes de Aprendizagem no Ensino de Ciência e Tecnologia*. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2007. Notas de aula.

NUNAN, D. Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly*, Washington, v. 25, n. 2, p. 279-295, 1991.

OLIVEIRA, C. P. de. *Cognições de professores e alunos de uma escola pública sobre o uso de sequências didáticas no ensino de língua inglesa - um estudo "Q"*. 2011. 207f.

Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

OLIVEIRA, J. G. *O país chamado leitura e a descoberta do Sr. Q: um estudo sobre os pontos de vista de professores de inglês sobre leitura em língua estrangeira*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto e estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

OLIVEIRA, L. E. M. de. *A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*. 1999. 194f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. A natureza do ensino Segundo uma perspectiva sociointeracionista. *Revista da Associação Nacional de Educação*, v.18, p.37-40, 1992.

OXFORD, R. *Language Learning Styles and Strategies: an Overview*. GALA, 2003. Disponível em: <<http://www.education.umd.edu/EDCI/SecondLangEd/TESOL/People/Faculty/Dr.%20Oxford/RebeccaOxford.htm>>. Acesso em: 16 nov. 2011.

PINTRICH P, R. e SCHUNK, D. H. *Motivation in Education: theory, research and applications*. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2002.

RAYMOND, E. *Cognitive Characteristics. Learners with Mild Disabilities*. Needham Heights, Mass: Allyn & Bacon; A Pearson Education Company. 2000. p. 169-201

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 18. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

REID, J. (Ed.). *Understanding learning styles in the second language classroom*. Upper Saddle River: Prentice Hall Regents, 1998.

REIS, S. Expressões de conhecimento de uma iniciante na formação de professores de língua estrangeira: um estudo de imagens. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 139-156.

REYNALDI, M. A. *A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro*. 1993. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1998.

RIBEIRO, M. M. da S. *Atitudes e motivação: fatores intrínsecos da interação professor/aluno*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto e estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

RICHARDS, J. C. *et al. Dictionary of language teaching & applied linguistics*. Essex: Longman, 1992.

_____.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

_____.; RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. (Org.). *Handbook of research on teacher education*. 2.ed. New York: Macmillan, 1996. p.102-119.

RILEY, P. *Learners' representations of language and language learning*. *Mélanges Pédagogiques C.R.A.P.E.L.*, v.2, p.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. p. 7-18.

_____. 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. p. 114-131.

SALAS, M. R. English Teachers as Materials developers. *Actualidades Investigativas en Educacion*, v. 4, n. 2, 2004.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner*. How the professionals think in action. Nova York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

SILVA, K. A. *Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos ingressantes de Letras (inglês)*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Campinas, Campinas.

_____. 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, n. 9, p.48-62, 2007. Disponível em: <WWW.unianhanguera.edu.br>. Acesso em: 25 mar. 2010.

_____. ROCHA, C. H.; SANDEI, M. de L. R. A importância do estudo das crenças na formação de professores de línguas. *CONTEXTURAS*, São Paulo, v.8, n.8, p.19-40, 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, n. 9, p. 48-62, 2007. Disponível em: <www.unianhanguera.edu.br>. Acesso em: 25 Mar. 2010.

SILVA, L. O. *Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo*. 2001. 137f. Dissertação. (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – 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*. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras) – 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. Scientific creed – 1961: abductory principles. *Psychological Record*, Gambier, v. 11, p. 189-25, 1961.

_____. Foundations of communication theory. *Psychological Record*, Gambier, v.19, p.65-82, 1969.

_____. The shame of science. *Ethics in Science & Medicine*, Oxford, v.5, p.25-38, 1978.

_____. Newton's fifth rule and Q-Methodology: application of educational psychology. *American Psychologist*, Washington, v.35, p.882-889, 1980.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

THEREZA JÚNIOR, A. H. *Um estudo Q sobre ansiedade na aprendizagem de língua inglesa*. 2011. 115f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

THARP, R.; GALLIMORE, R. *Rousing minds to life: teaching, learning, and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press, 1988

VAN DER STUYF, R. R. Scaffolding as a Teaching Strategy. *Adolescent Learning and Development*, v.17, Section 0500A, Nov., 2002.

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

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1996.

WELLS, G. *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. New York: Cambridge University Press, 1999.

_____. (Ed.) *Action, talk, and text: Learning and teaching through inquiry*. New York: Teachers College Press, 2001.

VERENIKINA, I. *Understanding Scaffolding and the ZPD in Educational Research*. Conference Papers of AARE/NZARE, Auckland, Dec., 2003.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. A importância relativa de fatores contextuais na construção da abordagem de ensinar do professor. *CONTEXTURAS: ensino crítico de língua inglesa*, São Paulo, n. 6, p. 59-77, 2002.

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

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

_____. *et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

_____. *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press, 1987.

_____. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WALBERG, H.J.; ANDERSON, G. J. Classroom climate and individual learning. *Journal of Educational Psychology*, Arlington, v. 59, p. 414-419, 1968.

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

WIDDOWSON, H. G. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WILKINS, D. A. *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press, 1976.

WILLIAMS, M. & BURDEN, R. L. Learning teaching: a social constructivist approach: theory and practice or theory with practice? In: TRAPPES-LOMAX, H.; MCGRATH, I. (Ed.). *Theory in language teacher education*. Essex: Logman, 2001.

_____. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Nova Iorque, v. 17, p. 89-100, 1976.

WOODS, D. *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision-making, and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WUBBELS, T.; BREKELMANS, J. J. The teacher factor in the social climate of classroom. In: FRASER, B. J.; TOBIN, K. G. (Ed.). *International handbook of science education*. Dordrecht: The Netherlands; Kluwer, 1998. p. 565-580.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário



Universidade Federal de Uberlândia



INSTITUTO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA

Caro (a) colaborador (a),

Estamos desenvolvendo um estudo sobre o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa e gostaríamos de pedir sua contribuição discorrendo sobre as questões abaixo. Buscamos seus pontos de vista, suas reflexões, que podem ser expressas em linguagem informal, simples e direta, por meio de tópicos e mesmo frases soltas. Você não precisa se identificar.

Agradeço muito a cooperação,

Pesquisadora: Carina Diniz Nascimento

Em sua opinião:

- 01-** Comente sobre os recursos didáticos no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa.
- 02-** Comente sobre o ensino da gramática e vocabulário da Língua Inglesa.
- 03-** Fale sobre o ensino e aprendizagem das 04 habilidades (ler, ouvir, escrever e falar).
- 04-** Para que um professor de Língua Inglesa tenha êxito em suas aulas, quais seriam os requisitos essenciais para a execução delas?
- 05-** Avalie e comente sua formação como professor(a).
- 06-** Em sua opinião, quais devem ser os principais objetivos de ensino da língua que você ensina?
- 07-** Quais as principais dificuldades que você encontra no ensino da Língua Inglesa?

APÊNDICE B – Contínuo de distribuição

Menor concordância e/ou relevância				Neutro/Ambíguo/Não relevante			Maior concordância e/ou relevância			
-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5
(2)	(3)	(5)	(6)	(7)	(10)	(7)	(6)	(5)	(3)	(2)

APÊNDICE C – Cartões com as assertivas da amostra Q

1. Interações freqüentes e significativas entre professor e aluno e entre alunos facilitam a aprendizagem.	2. O bom relacionamento do professor com seus alunos é mais importante do que os recursos didáticos utilizados.	3. É necessário que o aluno tenha base gramatical do português para aprender a língua estrangeira.
4. A escrita é necessária, pois é a partir dela que fazemos o uso da gramática aprendida.	5. A leitura oral é importante porque faz com que o aluno treine sua pronúncia.	6. O nível de dificuldade de aprendizagem das habilidades varia de acordo com cada indivíduo e fatores externos.
7. O papel do professor é o de transmitir aquilo que sabe.	8. O professor tem dificuldade de ensinar quando se tem uma metodologia imposta.	9. Com o uso de recursos didáticos adequados o professor pode evitar a tradução e facilitar o processo de ensino e aprendizagem.
10. O ensino sistemático e progressivo de gramática é aborrecido e pouco contribui para o aprendizado. Por isso deve ser eliminado.	11. O professor precisa fazer os alunos pensarem em inglês, pois o uso da língua materna em sala de aula dificulta a aprendizagem da língua estrangeira.	12. O professor deve ser o indivíduo que simplesmente mostra caminhos e “abrir portas”.
13. É dispensável aprender a cultura do país da língua.	14. O livro didático é o recurso didático principal, é um instrumento que dá base e seqüência ao processo de ensino-aprendizagem.	15. O professor de língua estrangeira não precisa conhecer e ensinar a cultura do país para poder ensinar a língua.
16. Tem-se como uma dificuldade no ensino da língua inglesa a indisciplina dos alunos.	17. O professor de língua estrangeira não precisa ter formação qualificada/específica na área para ensinar.	18. Recursos didáticos tanto convencionais quanto modernos, quando usados de modo flexível, acrescentam qualidade, facilidade e prazer nas aulas de língua inglesa.
19. O professor precisa utilizar a metodologia comunicativa para ser bem sucedido.	20. O professor de língua estrangeira deve conhecer as novas tecnologias de comunicação, pois estas são um apoio essencial para o ensino e aprendizagem.	21. O professor pode inserir vocabulário em toda e qualquer atividade para que os alunos vejam novas palavras contextualizadas e em situações do dia a dia, e não por meio de listas.
22. Em sua formação, o professor deve ser sempre focado tanto na teoria quanto na prática.	23. O professor precisa ter segurança, fluência, domínio das 4 habilidades para ter êxito em suas aulas.	24. Os professores devem unir o ensino de gramática e vocabulário por meio de textos interessantes, músicas e outros recursos.
25. O professor deve escolher recursos didáticos que se adaptem ao seu perfil e objetivos específicos de ensino.	26. Os alunos devem praticar o uso das palavras aprendidas em sentenças.	27. As habilidades falar e ouvir são indissociáveis e devem ser priorizadas.

28. O aprendiz de língua estrangeira busca a capacidade de se comunicar no idioma para alcançar um crescimento pessoal e profissional.	29. O aprendizado da língua inglesa deve propiciar ao aluno um meio para a inserção no mercado de trabalho.	30. Uma das dificuldades do professor na preparação de seus próprios materiais de ensino envolve a estruturação e seqüenciamento do conteúdo de forma coerente.
31. A experiência profissional do professor é formadora de sua didática e de uma boa preparação para ensinar.	32. Os principais objetivos de se ensinar língua são a fala e a escrita que são habilidades mais difíceis.	33. Em geral os alunos adolescentes são obrigados pela família a freqüentar cursos de idiomas e por isso é difícil motivá-los.
34. Para alunos na fase adulta o ensino-aprendizagem é mais árduo.	35. Ensinar a língua inglesa é fazer com que o aluno aprenda não só a língua alvo, mas também a cultura do país.	36. O professor se restringe ao uso de livros e apostilas devido á dificuldade de introduzir outros recursos didáticos.
37. Uma boa forma de fixar o vocabulário aprendido é por meio de recursos áudio-visuais da repetição, leitura e prática constante.	38. Numa aula de conversação é impossível fazer os alunos se expressarem se eles não tiverem expostos a leitura ou alguma atividade de “listening”.	39. O aluno de baixa escolaridade e com menor acesso a bens culturais, apresenta maior dificuldade na aprendizagem de uma nova língua.
40. Mais do que materiais e metodologia, o sucesso no ensino e aprendizado de uma língua estrangeira dependem do entusiasmo e motivação do professor e alunos.	41. Os materiais didáticos (TV, DVD, computador), em si, não garantem a qualidade do ensino e aprendizagem da língua.	42. As 4 habilidades devem ser trabalhadas de forma equilibrada em todas as aulas, separadamente e/ou interligadas.
43. Para ter um aprendizado de línguas mais efetivo é necessário seguir essa seqüência (ouvir, ver falar, escrever e ler).	44. A falta de dom de alguns alunos dificulta o ensino da língua.	45. O professor deve conscientizar o aluno sobre a necessidade de aprender uma língua para exercer sua cidadania em um mundo globalizado.
46. O professor precisa saber das necessidades e interesses de seus alunos para fazer seu planejamento de ensino	47. A comunicação é mais importante que o ensino da língua como um conjunto de regras e exceções.	48. De maneira equivocada, o vocabulário continua a ser parte de grande atenção no ensino de língua inglesa
49. O professor deve preparar uma aula interessante em que os alunos possam discutir e aprender a gramática natural e contextualizada.	50. A dependência que o aluno tem de seu professor é um dos principais problemas no ensino de língua estrangeira.	51. Os vários recursos como som, imagens, simulação e cognatos do português facilitam o ensino de vocabulário.
52. A contextualização é importante por torna o conteúdo mais significativo e dessa forma o aprendizado mais eficaz.	53. O bom professor de língua estrangeira pode dispensar quaisquer outros recursos didático.	54. Os recursos áudio- visuais e o livro didático devem possibilitar experiências com situações reais do cotidiano e com a cultura da língua.
55. O professor precisa aperfeiçoar sempre seus conhecimentos da língua, de metodologia e didática de ensino.	56. Para ensinar a língua estrangeira o professor precisa analisar e optar conscientemente por uma abordagem de ensino.	

APÊNDICE D – Folha de instruções para a distribuição Q



Universidade Federal de Uberlândia



INSTITUTO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA

Instruções para a distribuição dos cartões:

Você tem um conjunto de 56 cartões contendo afirmações que expressam diferentes opiniões sobre alguns aspectos do **processo de ensino e aprendizagem em língua inglesa (LI)**.

Distribua as afirmações no marcador de distribuição de modo que melhor representem sua opinião sobre este processo:

Menor concordância e/ou relevância				Neutro/Ambíguo/Não-relevante				Maior concordância e/ou relevância		
-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5
(2)	(3)	(5)	(6)	(7)	(10)	(7)	(6)	(5)	(3)	(2)

Ordenando os cartões em colunas/fileiras, em pontos ao longo do contínuo que vai de **-5** a **+5**, você apresenta seu ponto de vista sobre as questões colocadas nos cartões.

Porém, para facilitar e para obtermos melhores resultados, siga os seguintes passos:

A) Primeiramente leia todas as afirmativas nos cartões para se familiarizar com elas. À medida que isto é feito, distribua os cartões em duas pilhas:

A.1 Coloque à sua esquerda aqueles que são, para você, **aspectos de menor concordância e/ou relevância**

A.2 Coloque à sua direita aqueles que são, para você, **aspectos maior concordância e/ou relevância**

B) Agora com o quadro de distribuição à sua frente faça a distribuição dos cartões sobre ele da seguinte forma:

B.1 Examinando os itens do lado esquerdo, selecione **dois** que considera menos **significativos/importantes** e coloque-os abaixo da coluna **-5**.

B.2 Voltando-se para o lado direito selecione **dois** itens que considera mais **significativos/importantes** e coloque os abaixo da coluna **+5**. Estas colunas representam seus pontos de vista/sentimentos mais fortes.

B.3 Repetindo o processo coloque **três** itens sob as colunas **-4** e **+4** do marcador de distribuição.

B.4 Continue o processo com as colunas **-3** e **+3** (**cinco** itens cd.), **-2** e **+2** (**seis** itens cd.) e **-1** e **+1** (**sete** itens cd.) até chegar à coluna **zero: Neutro / Não relevante / Incerto (com 10 itens)**. Revise, faça ajustes, reorganize se for necessário para assim melhor refletir suas opiniões.

B.5 Finalmente, preencha os dados da ficha do gabarito (que são totalmente sigilosos) transcrevendo para este **apenas os números** dos itens distribuídos.

Agradeço muito a cooperação!!

Mestranda: Carina Diniz Nascimento

Reflexões, comentários, justificativas e esclarecimentos sobre as assertivas das colunas -5 e +5:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Reflexões, comentários, justificativas e esclarecimentos sobre outras assertivas:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Comentários sobre a metodologia de coleta de dados:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

APÊNDICE F – Assertivas da amostra Q categorizadas

METODOLOGIA; OBJETIVOS DE ENSINO

- 35** – Ensinar a língua inglesa é fazer com que o aluno aprenda não só a língua alvo, mas também a cultura do país.
- 40** – Mais do que materiais e metodologia, o sucesso no ensino e aprendizado de uma língua estrangeira dependem do entusiasmo e motivação do professor e alunos.
- 46** – O professor precisa saber das necessidades e interesses de seus alunos para fazer seu planejamento de ensino.
- 52** – A contextualização é importante por torna o conteúdo mais significativo e dessa forma o aprendizado mais eficaz.
- 56** – Para ensinar a língua estrangeira o professor precisa analisar e optar conscientemente por uma abordagem de ensino.
- 11** – O professor precisa fazer os alunos pensarem em inglês, pois o uso da língua materna em sala de aula dificulta a aprendizagem da língua estrangeira.
- 29** – O aprendizado da língua inglesa deve propiciar ao aluno um meio para a inserção no mercado de trabalho.
- 19** – O professor precisa utilizar a metodologia comunicativa para ser bem sucedido.
- 8** – O professor tem dificuldade de ensinar quando se tem uma metodologia imposta.
- 1** – Interações frequentes e significativas entre professor e aluno e entre alunos facilitam a aprendizagem.

CULTURA

- 15** – O professor de língua estrangeira não precisa conhecer e ensinar a cultura do país para poder ensinar a língua.
- 13** – É dispensável aprender a cultura do país da língua.

RECURSOS DIDÁTICOS

- 18** – Recursos didáticos tanto convencionais quanto modernos, quando usados de modo flexível, acrescentam qualidade, facilidade e prazer nas aulas de língua inglesa.
- 9** – Com o uso de recursos didáticos adequados o professor pode evitar a tradução e facilitar o processo de ensino e aprendizagem.
- 30** – Uma das dificuldades do professor na preparação de seus próprios materiais de ensino envolve a estruturação e sequenciamento do conteúdo de forma coerente.
- 54** – Os recursos áudio-visuais e o livro didático devem possibilitar experiências com situações reais do cotidiano e com a cultura da língua.
- 53** – O bom professor de língua estrangeira pode dispensar quaisquer outros recursos didáticos.
- 41** – Os materiais didáticos (TV, DVD, computador), em si, não garantem a qualidade do ensino e aprendizagem da língua.
- 36** – O professor se restringe ao uso de livros e apostilas devido á dificuldade de introduzir outros recursos didáticos.
- 14** – O livro didático é o recurso didático principal, é um instrumento que dá base e sequência ao processo de ensino-aprendizagem.
- 25** – O professor deve escolher recursos didáticos que se adaptem ao seu perfil e objetivos específicos de ensino.
- 51** – Os vários recursos como som, imagens, simulação e cognatos do português facilitam o ensino de vocabulário.

APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO

- 26** – Os alunos devem praticar o uso das palavras aprendidas em sentenças.
- 37** – Uma boa forma de fixar o vocabulário aprendido é por meio de recursos áudio- visuais da repetição, leitura e prática constante.
- 21** – O professor pode inserir vocabulário em toda e qualquer atividade para que os alunos vejam novas palavras contextualizadas e em situações do dia a dia, e não por meio de listas.

48 – De maneira equivocada, o vocabulário continua a ser parte de grande atenção no ensino de língua inglesa.

ENSINO DE GRAMÁTICA

3 – É necessário que o aluno tenha base gramatical do português para aprender a língua estrangeira.

24 – Os professores devem unir o ensino de gramática e vocabulário por meio de textos interessantes, músicas e outros recursos.

10 – O ensino sistemático e progressivo de gramática é aborrecido e pouco contribui para o aprendizado. Por isso deve ser eliminado.

49 – O professor deve preparar uma aula interessante em que os alunos possam discutir e aprender a gramática natural e contextualizada.

APRENDIZAGEM DAS QUATRO HABILIDADES

4 – A escrita é necessária, pois é a partir dela que fazemos o uso da gramática aprendida.

5 – A leitura oral é importante porque faz com que o aluno treine sua pronúncia.

6 – O nível de dificuldade de aprendizagem das habilidades varia de acordo com cada indivíduo e fatores externos.

23 – O professor precisa ter segurança, fluência, domínio das 4 habilidades para ter êxito em suas aulas.

32 – Os principais objetivos de se ensinar língua são a fala e a escrita que são habilidades mais difíceis.

38 – Numa aula de conversação é impossível fazer os alunos se expressarem se eles não tiverem expostos a leitura ou alguma atividade de “listening”.

27 – As habilidades falar e ouvir são indissociáveis e devem ser priorizadas.

42 – As 4 habilidades devem ser trabalhadas de forma equilibrada em todas as aulas, separadamente e/ou interligadas.

43 – Para ter um aprendizado de línguas mais efetivo é necessário seguir essa sequência (ouvir, ver falar, escrever e ler).

47 – A comunicação é mais importante que o ensino da língua como um conjunto de regras e exceções.

O ALUNO

28 – O aprendiz de língua estrangeira busca a capacidade de se comunicar no idioma para alcançar um crescimento pessoal e profissional.

44 – A falta de dom de alguns alunos dificulta o ensino da língua.

50 – A dependência que o aluno tem de seu professor é um dos principais problemas no ensino de língua estrangeira.

16 – Tem-se como uma dificuldade no ensino da língua inglesa a indisciplina dos alunos.

33 – Em geral os alunos adolescentes são obrigados pela família a frequentar cursos de idiomas e por isso é difícil motivá-los.

34 – Para alunos na fase adulta o ensino-aprendizagem é mais árduo.

39 – O aluno de baixa escolaridade e com menor acesso a bens culturais, apresenta maior dificuldade na aprendizagem de uma nova língua.

PROFESSOR: FORMAÇÃO E ATITUDES

7 – O papel do professor é o de transmitir aquilo que sabe.

2 – O bom relacionamento do professor com seus alunos é mais importante do que os recursos didáticos utilizados.

55 – O professor precisa aperfeiçoar sempre seus conhecimentos da língua, de metodologia e didática de ensino.

45 – O professor deve conscientizar o aluno sobre a necessidade de aprender uma língua para exercer sua cidadania em um mundo globalizado.

31 – A experiência profissional do professor é formadora de sua didática e de uma boa preparação para ensinar.

22 – Em sua formação, o professor deve ser sempre focado tanto na teoria quanto na prática.

17 – O professor de língua estrangeira não precisa ter formação qualificada/específica na área para ensinar.

20 – O professor de língua estrangeira deve conhecer as novas tecnologias de comunicação, pois estas são um apoio essencial para o ensino e aprendizagem.

12 – O professor deve ser o indivíduo que simplesmente mostra caminhos e “abrir portas”.

APÊNDICE G – Códigos para dados dos participantes

CÓDIGOS IDENTIFICADORES						
Área	L	Letras				
	D	Direito				
	P	Psicologia				
	0	Sem curso superior				
	E	Engenharia Elétrica				
	M	Marketing				
Nível	g	Graduando				
	G	Graduado				
	m	Mestrando				
	M	Mestrado				
	D	Doutorado				
Experiência	+	Acima de sete anos				
	–	Abaixo de sete anos				
Contexto	S	Ensino superior				
	P	Ensino público				
	p	Ensino privado				
	I	Instituto de idiomas				
Sexo	M	Masculino				
	F	Feminino				
SEQUÊNCIA DA IDENTIFICAÇÃO						
Número	<i>Qsort</i> (participantes)	Área	Nível	Experiência	Contexto	Sexo
1	Carlos	L	G	+	PpI	M
2	Júlia	P	G	+	PpI	F
3	Carolina	L	G	+	pI	F
4	Iara	0	0	+	PpI	F
5	Eduarda	P	G	+	I	F
6	Vitória	L	g	-	I	F
7	Melina	L	g	-	I	F
8	Igor	E	g	-	I	M
9	Gabriela	L	G	-	I	F
10	Leonardo	L	M	+	PpIS	M
11	Leandro	L	M	+	pIM	M
12	Beatriz	L	m	+	I	F
13	Luísa	L	M	+	PI	F
14	Jussara	L	m	-	I	F
15	Silvana	L	m	-	pI	F
16	Vânia	L	M	-	IS	F
17	Gustavo	L	D	+	pS	M
18	Marcelo	L	M	-	pI	M
19	Andréa	M	g	-	I	F
20	Andrey	D	g	-	I	M

Fonte: próprio autor, 2011

APÊNDICE H – Questões da entrevista semi-estruturada

Professor Gustavo (grupo 1)

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

Professora Silvana (grupo 2)

- 1) O que seria interação na sala de aula de língua estrangeira para você?
- 2) Fale-me mais sobre a relação entre interação e ambiente de aprendizagem.
- 3) Fale-me também sobre o que você pensa sobre o fator motivação, entusiasmo, no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.
- 4) Algo mais a acrescentar ou outro comentário/reflexão?

Professora Iara (grupo 3)

- 1) Como acontece, ou poderia acontecer, o ensino de gramática em suas aulas?
- 2) Como você vê o uso dos recursos didáticos em suas aulas?
- 3) Sobre o livro didático, como você o utiliza em suas aulas?
- 4) Algo mais a acrescentar ou outro comentário/reflexão?

ANEXOS

Tabelas principais utilizadas na análise dos dados

ANEXO A – Matriz de correlação entre os participantes

PQMethod2.11

MYSTUDY

PAGE 1

Path and Project Name: C:\PQMETHOD\PROJECTS/mystudy

Jun 18 10

Correlation Matrix Between Sorts

SORTS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1 LG+PpIM	100	35	28	27	34	44	35	15	36	35	28	61	52	38	47	34	27	37	19	-12
2 PG+PpIF	35	100	29	27	27	47	37	-7	41	39	5	35	43	26	45	25	29	34	20	36
3 LG+pIF	28	29	100	24	31	31	3	21	50	18	30	40	37	19	24	16	36	29	22	15
4 00+PpIF	27	27	24	100	31	43	22	23	22	30	32	38	32	13	26	12	11	47	24	27
5 PG+IF	34	27	31	31	100	42	22	18	52	39	34	50	15	43	23	24	38	43	29	-4
6 Lg-IF	44	47	31	43	42	100	36	39	52	49	35	55	49	45	52	29	33	58	52	23
7 Lg-IF	35	37	3	22	22	36	100	26	16	17	10	32	18	32	21	18	0	11	22	-3
8 Eg-IM	15	-7	21	23	18	39	26	100	21	24	14	19	14	31	24	5	15	25	10	-3
9 LG-IF	36	41	50	22	52	52	16	21	100	55	28	61	48	43	51	48	44	55	28	21
10 LM+PpISM	35	39	18	30	39	49	17	24	55	100	29	64	41	55	53	51	58	57	29	18
11 Lm+pIM	28	5	30	32	34	35	10	14	28	29	100	39	33	23	28	32	17	34	20	2
12 Lm+IF	61	35	40	38	50	55	32	19	61	64	39	100	63	53	65	38	38	64	36	14
13 LM+pIF	52	43	37	32	15	49	18	14	48	41	33	63	100	39	74	43	38	55	32	25
14 Lm-IF	38	26	19	13	43	45	32	31	43	55	23	53	39	100	34	28	42	40	26	17
15 Lm-pIF	47	45	24	26	23	52	21	24	51	53	28	65	74	34	100	45	39	64	31	30
16 LM-ISF	34	25	16	12	24	29	18	5	48	51	32	38	43	28	45	100	44	33	25	25
17 LD+pSM	27	29	36	11	38	33	0	15	44	58	17	38	38	42	39	44	100	35	17	3
18 LM-pIM	37	34	29	47	43	58	11	25	55	57	34	64	55	40	64	33	35	100	31	32
19 Mg-IF	19	20	22	24	29	52	22	10	28	29	20	36	32	26	31	25	17	31	100	10
20 Dg-IM	-12	36	15	27	-4	23	-3	-3	21	18	2	14	25	17	30	25	3	32	10	100

ANEXO B – Matriz dos participantes e suas cargas nos fatores
(Tabela reformatada no capítulo de análise e interpretação dos dados)

PQMethod2.11

MYSTUDY

PAGE 4

Path and Project Name: C:\PQMETHOD\PROJECTS/mystudy

Jun 18 10

Factor Matrix with an X Indicating a Defining Sort

	Loadings		
QSORT	1	2	3
1 LG+PpIM	0.2067	0.5895X	0.2504
2 PG+PpIF	0.2349	0.2567	-0.0478
3 LG+pIF	0.1181	0.1864	0.1521
4 00+PpIF	-0.0348	0.1058	0.7037X
5 PG+IF	0.5634X	-0.1965	0.4902X
6 Lg-IF	0.2930	0.2864	0.2839
7 Lg-IF	0.0505	0.1153	0.0559
8 Eg-IM	0.1350	0.0717	0.0839
9 LG-IF	0.5802X	0.2670	0.1727
10 LM+PpISM	0.7671X	0.2752	0.2009
11 Lm+pIM	0.1657	0.2585	0.7289X
12 Lm+IF	0.4519X	0.5124X	0.3812
13 LM+pIF	0.1942	0.8262X	0.1275
14 Lm-IF	0.6523X	0.1312	0.0695
15 Lm-pIF	0.3228	0.7584X	0.1084
16 LM-ISF	0.5774X	0.4259X	0.0895
17 LD+pSM	0.7483X	0.1976	-0.0705
18 LM-pIM	0.3951	0.3990	0.4580X
19 Mg-IF	0.1348	0.1314	0.1232
20 Dg-IM	0.0833	0.1287	0.0437
% expl.Var.	17	14	10

ANEXO C – Assertivas e seus escores em cada fator
(Tabela utilizada como base para a análise dos dados)

PQMethod2.11 MYSTUDY
PAGE 6
Path and Project Name: C:\PQMETHOD\PROJECTS/mystudy
Jun 18 10

Rank Statement Totals with Each Factor

No.	Statement	No.	Factors					
			1	2	3			
1	Interacoes frequentes e significativas entre professor	1	1.05	9	1.86	2	0.74	16
2	O bom relacionamento do professor com seus alunos e ma	2	-0.13	29	1.47	5	-1.39	52
3	E necessario que o aluno tenha base gramatical do port	3	-0.30	36	-1.37	53	-1.30	49
4	A escrita e necessaria, pois e a partir dela que fazem	4	-0.21	31	-0.93	46	0.24	24
5	A leitura oral e importante porque faz com que o alunp	5	0.41	21	-1.10	49	-0.85	45
6	O nivel de dificuldade de aprendizagem das habilidades	6	1.21	7	0.92	11	0.76	14
7	O papel do professor e o de transmitir aquilo que sabe	7	-1.61	54	-2.05	55	0.10	27
8	O professor tem dificuldade de ensinar quando se tem u	8	-0.74	41	-0.04	28	-0.74	42
9	Com o uso de recursos didaticos adequados o professor	9	0.23	25	0.27	24	0.39	21
10	O ensino sistematico e progressivo de gramatica e abor	10	-1.31	51	-0.73	42	-1.51	54
11	O professor precisa fazer os alunos pensarem em ingles	11	-0.04	27	-1.19	51	-0.62	39
12	O professor deve ser o individuo que simplismente most	12	-1.05	46	0.81	14	-0.77	43
13	E dispensavel aprender a cultura do pais da lingua.	13	-1.06	47	-0.20	32	-0.85	44
14	O livro didatico e o recurso didatico principal, e um	14	-1.10	48	-0.85	45	0.49	20
15	O professor de lingua estrangeira nao precisa conhecer	15	-0.24	33	-0.40	35	-1.63	56
16	Tem-se como uma dificuldade no ensino da lingua ingles	16	-1.18	49	0.36	23	0.29	22
17	O professor de lingua estrangeira nao precisa ter form	17	-1.50	53	-2.38	56	-1.36	51
18	Recursos didaticos tanto convencionais quanto modernos	18	1.04	11	1.31	7	1.40	6
19	O professor precisa utilizar a metodologia comunicativ	19	-1.04	45	-1.25	52	0.29	23
20	O professor de lingua estrangeira deve conhecer as nov	20	0.30	24	0.55	19	1.51	3
21	O professor pode inserir vocabulario em toda e qualque	21	0.83	13	0.21	26	0.66	19
22	Em sua formacao, o professor deve ser sempre focado ta	22	1.93	3	0.94	10	0.16	26
23	O professor precisa ter seguranca, fluencia, dominio d	23	0.48	19	0.64	18	1.04	9
24	Os professores devem unir o ensino de gramatica e voca	24	1.28	6	0.90	12	1.72	2

25	O professor deve escolher recursos didaticos que se ad	25	1.56	4	1.16	8	0.93	13
26	Os alunos devem praticar o uso das palavras aprendidas	26	0.30	23	-0.37	33	0.96	12
27	As habilidades falr e ouvir sao indissociaveis e devem	27	0.53	18	-1.13	50	-0.34	32
28	O aprendiz de lingua estrangeira busca a capacidade de	28	-0.22	32	0.23	25	-0.62	40
29	O aprendizado da lingua inglesa deve propiciar ao alu	29	-0.32	38	-0.53	38	-0.45	33
30	Uma das dificuldades do professor na preparacao de seu	30	-0.24	34	-0.41	36	-0.54	36
31	A experiencia profissional do professor e formadora de	31	0.58	17	0.95	9	-0.54	37
32	Os principais objetivos de se ensinar lingua sao a fal	32	-0.68	39	-1.04	48	-0.48	35
33	Em geral os alunos adolescentes sao obrigados pela fam	33	-0.70	40	0.10	27	-0.68	41
34	Para alunos na fase adulta o ensino-aprendizagem e mai	34	-0.85	42	-0.66	40	-0.08	30
35	Ensinar a lingua inglesa e fazer com que o aluno apren	35	0.92	12	0.46	21	0.67	18
36	O professor se restringe ao uso de livros e apostilas	36	-0.96	43	-0.40	34	-1.49	53
37	Uma boa forma de fixar o vocabulario aprendido e por m	37	0.42	20	0.37	22	1.03	10
38	Numa aula de conversacao e impossivel fazer os alunos	38	-1.64	55	-1.63	54	-1.30	48
39	O aluno de baixa escolaridade e com menor acesso a ben	39	-0.09	28	-1.02	47	0.05	28
40	Mais do que materiais e metodologia, o sucesso no ensi	40	1.04	10	1.48	4	0.75	15
41	Os materiais didaticos (TV, DVD, computador), em si, n	41	0.60	16	1.40	6	0.72	17
42	As 4 habilidades devem ser trabalhadas de forma equili	42	1.95	2	-0.48	37	-0.55	38
43	Para ter um aprendizado de linguas mais efetivo e nece	43	-1.73	56	-0.84	44	-0.99	46

PQMethod2.11 MYSTUDY
 PAGE 7
 Path and Project Name: C:\PQMETHOD\PROJECTS/mystudy
 Jun 18 10

Rank Statement Totals with Each Factor

No. Statement		Factors						
		No.	1	2	3			
44	A falta de dom de alguns alunos dificulta o ensino da	44	-1.24	50	-0.78	43	-0.46	34
45	O professor deve conscientizar o aluno sobre a necessi	45	0.73	14	0.70	16	0.16	25
46	O professor precisa saber das necessidades e interesse	46	1.48	5	1.95	1	1.25	8
47	A comunicacao e mais importante que o ensino de lingua	47	-0.25	35	-0.13	31	2.27	1
48	De maneira equivocada, o vocabulario continua a ser pa	48	-0.16	30	-0.07	29	-1.08	47
49	O professor deve preparar uma aula interessante em que	49	0.04	26	-0.08	30	1.01	11
50	A dependencia que o aluno tem de seu professor e um do	50	-0.97	44	-0.64	39	-1.56	55
51	Os varios recursos como som, imagens, simulacao e cogn	51	0.40	22	0.66	17	-0.05	29
52	A contextualizacao e importante por tornar o conteudo	52	0.70	15	0.71	15	1.39	7
53	O bom professor de lingua estrangeira pode dispensar qu	53	-1.38	52	-0.69	41	-1.35	50
54	Os recursos audio-visuais e o livro didatico devem pos	54	1.10	8	0.54	20	-0.28	31
55	O professor precisa aperfeicoar sempre seus conhecimen	55	2.12	1	1.59	3	1.44	4
56	Para ensinar a lingua estrangeira o professor precisa	56	-0.30	37	0.82	13	1.44	5

Correlations Between Factor Scores

	1	2	3
1	1.0000	0.6797	0.5559
2	0.6797	1.0000	0.5275
3	0.5559	0.5275	1.0000

ANEXO D – Assertivas do fator 1 com seus escores
(Tabela utilizada como base para a análise dos dados)

PQMethod2.11 MYSTUDY
PAGE 8
Path and Project Name: C:\PQMETHOD\PROJECTS/mystudy
Jun 18 10

Normalized Factor Scores -- For Factor 1

No.	Statement	No.	Z-SCORES
55	O professor precisa aperfeicoar sempre seus conhecimentos da	55	2.122
42	As 4 habilidades devem ser trabalhadas de forma equilibrada	42	1.946
22	Em sua formacao, o professor deve ser sempre focado tanto na	22	1.930
25	O professor deve escolher recursos didaticos que se adaptem	25	1.559
46	O professor precisa saber das necessidades e interesses de s	46	1.481
24	Os professores devem unir o ensino de gramatica e vocabulari	24	1.283
6	O nivel de dificuldade de aprendizagem das habilidades varia	6	1.207
54	Os recursos audio-visuais e o livro didatico devem possibili	54	1.098
1	Interacoes frequentes e significativas entre professor e alu	1	1.054
40	Mais do que materiais e metodologia, o sucesso no ensino e a	40	1.045
18	Recursos didaticos tanto convencionais quanto modernos, quan	18	1.040
35	Ensinar a lingua inglesa e fazer com que o aluno aprenda nao	35	0.921
21	O professor pode inserir vocabulario em toda e qualquer ativ	21	0.833
45	O professor deve conscientizar o aluno sobre a necessidade d	45	0.728
52	A contextualizacao e importante por tornar o conteudo mais s	52	0.703
41	Os materiais didaticos (TV, DVD, computador), em si, nao gar	41	0.603
31	A experiencia profissional do professor e formadora de sua d	31	0.575
27	As habilidades falr e ouvir sao indissociaveis e devem ser p	27	0.532
23	O professor precisa ter seguranca, fluencia, dominio das 4 h	23	0.481
37	Uma boa forma de fixar o vocabulario aprendido e por meio de	37	0.423
5	A leitura oral e importante porque faz com que o alunp trein	5	0.411
51	Os varios recursos como som, imagens, simulacao e cognatos d	51	0.395
26	Os alunos devem praticar o uso das palavras aprendidas nas s	26	0.302

20	O professor de lingua estrangeira deve conhecer as novas tec	20	0.296
9	Com o uso de recursos didaticos adequados o professor pode e	9	0.227
49	O professor deve preparar uma aula interessante em que os al	49	0.038
11	O professor precisa fazer os alunos pensarem em ingles, pois	11	-0.043
39	O aluno de baixa escolaridade e com menor acesso a bens cult	39	-0.085
2	O bom relacionamento do professor com seus alunos e mais imp	2	-0.129
48	De maneira equivocada, o vocabulario continua a ser parte de	48	-0.163
4	A escrita e necessaria, pois e a partir dela que fazemos o u	4	-0.205
28	O aprendiz de lingua estrangeira busca a capacidade de se co	28	-0.221
15	O professor de lingua estrangeira nao precisa conhecer e ens	15	-0.237
30	Uma das dificuldades do professor na preparacao de seus prop	30	-0.240
47	A comunicacao e mais importante que o ensino de lingua como	47	-0.252
3	E necessario que o aluno tenha base gramatical do portugues	3	-0.301
56	Para ensinar a lingua estrangeira o professor precisa analis	56	-0.304
29	O aprendizado da lingua inglesa deve propiciar ao aluno um	29	-0.321
32	Os principais objetivos de se ensinar lingua sao a fala e a	32	-0.681
33	Em geral os alunos adolescentes sao obrigados pela familia a	33	-0.700
8	O professor tem dificuldade de ensinar quando se tem um meto	8	-0.735
34	Para alunos na fase adulta o ensino-aprendizagem e mais ardu	34	-0.849
36	O professor se restringe ao uso de livros e apostilas devido	36	-0.963

PQMethod2.11 MYSTUDY
 PAGE 9
 Path and Project Name: C:\PQMETHOD\PROJECTS/mystudy
 Jun 18 10

Normalized Factor Scores -- For Factor 1

No.	Statement	No.	Z-SCORES
50	A dependencia que o aluno tem de seu professor e um dos prin	50	-0.969
19	O professor precisa utilizar a metodologia comunicativa para	19	-1.038
12	O professor deve ser o individuo que simplismente mostra cam	12	-1.055
13	E dispensavel aprender a cultura do pais da lingua.	13	-1.057
14	O livro didatico e o recurso didatico principal, e um instru	14	-1.103
16	Tem-se como uma dificuldade no ensino da lingua inglesa a in	16	-1.184
44	A falta de dom de alguns alunos dificulta o ensino da lingua	44	-1.236
10	O ensino sistematico e progressivo de gramatica e aborrecido	10	-1.305
53	O bom professor de lingua estrangeira pode dispensar quaisquer	53	-1.378
17	O professor de lingua estrangeira nao precisa ter formacao q	17	-1.504
7	O papel do professor e o de transmitir aquilo que sabe.	7	-1.607
38	Numa aula de conversacao e impossivel fazer os alunos se exp	38	-1.640
43	Para ter um aprendizado de linguas mais efetivo e necessario	43	-1.727

ANEXO E – Assertivas do fator 2 com seus escores
(Tabela utilizada como base para a análise dos dados)

PQMethod2.11 MYSTUDY
PAGE 10
Path and Project Name: C:\PQMETHOD\PROJECTS/mystudy
Jun 18 10

Normalized Factor Scores -- For Factor 2

No.	Statement	No.	Z-SCORES
46	O professor precisa saber das necessidades e interesses de s	46	1.953
1	Interacoes frequentes e significativas entre professor e alu	1	1.855
55	O professor precisa aperfeicoar sempre seus conhecimentos da	55	1.590
40	Mais do que materiais e metodologia, o sucesso no ensino e a	40	1.482
2	O bom relacionamento do professor com seus alunos e mais imp	2	1.472
41	Os materiais didaticos (TV, DVD, computador), em si, nao gar	41	1.405
18	Recursos didaticos tanto convencionais quanto modernos, quan	18	1.314
25	O professor deve escolher recursos didaticos que se adaptem	25	1.164
31	A experiencia profissional do professor e formadora de sua d	31	0.946
22	Em sua formacao, o professor deve ser sempre focado tanto na	22	0.945
6	O nivel de dificuldade de aprendizagem das habilidades varia	6	0.917
24	Os professores devem unir o ensino de gramatica e vocabulari	24	0.895
56	Para ensinar a lingua estrangeira o professor precisa analis	56	0.822
12	O professor deve ser o individuo que simplismente mostra cam	12	0.811
52	A contextualizacao e importante por tornar o conteudo mais s	52	0.709
45	O professor deve conscientizar o aluno sobre a necessidade d	45	0.703
51	Os varios recursos como som, imagens, simulacao e cognatos d	51	0.664
23	O professor precisa ter seguranca, fluencia, dominio das 4 h	23	0.638
20	O professor de lingua estrangeira deve conhecer as novas tec	20	0.549
54	Os recursos audio-visuais e o livro didatico devem possibili	54	0.542
35	Ensinar a lingua inglesa e fazer com que o aluno aprenda nao	35	0.457
37	Uma boa forma de fixar o vocabulario aprendido e por meio de	37	0.372
16	Tem-se como uma dificuldade no ensino da lingua inglesa a in	16	0.360

9	Com o uso de recursos didaticos adequados o professor pode e	9	0.268
28	O aprendiz de lingua estrangeira busca a capacidade de se co	28	0.229
21	O professor pode inserir vocabulario em toda e qualquer ativ	21	0.211
33	Em geral os alunos adolescentes sao obrigados pela familia a	33	0.104
8	O professor tem dificuldade de ensinar quando se tem um meto	8	-0.037
48	De maneira equivocada, o vocabulario continua a ser parte de	48	-0.070
49	O professor deve preparar uma aula interessante em que os al	49	-0.078
47	A comunicacao e mais importante que o ensino de lingua como	47	-0.126
13	E dispensavel aprender a cultura do pais da lingua.	13	-0.198
26	Os alunos devem praticar o uso das palavras aprendidas nas s	26	-0.371
36	O professor se restringe ao uso de livros e apostilas devido	36	-0.402
15	O professor de lingua estrangeira nao precisa conhecer e ens	15	-0.405
30	Uma das dificuldades do professor na preparacao de seus prop	30	-0.410
42	As 4 habilidades devem ser trabalhadas de forma equilibrada	42	-0.478
29	O aprendizado da lingua inglesa deve propiciar ao aluno um	29	-0.533
50	A dependencia que o aluno tem de seu professor e um dos prin	50	-0.639
34	Para alunos na fase adulta o ensino-aprendizagem e mais ardu	34	-0.655
53	O bom professor de linguaestrangeira pode dispensar quaisque	53	-0.694
10	O ensino sistematico e progressivo de gramatica e aborrecido	10	-0.729
44	A falta de dom de alguns alunos dificulta o ensino da lingua	44	-0.778

PQMethod2.11 MYSTUDY
 PAGE 11
 Path and Project Name: C:\PQMETHOD\PROJECTS/mystudy
 Jun 18 10

Normalized Factor Scores -- For Factor 2

No.	Statement	No.	Z-SCORES
43	Para ter um aprendizado de linguas mais efetivo e necessario	43	-0.837
14	O livro didatico e o recurso didatico principal, e um instru	14	-0.851
4	A escrita e necessaria, pois e a partir dela que fazemos o u	4	-0.931
39	O aluno de baixa escolaridade e com menor acesso a bens cult	39	-1.025
32	Os principais objetivos de se ensinar lingua sao a fala e a	32	-1.037
5	A leitura oral e importante porque faz com que o alunp trein	5	-1.100
27	As habilidades falr e ouvir sao indissociaveis e devem ser p	27	-1.130
11	O professor precisa fazer os alunos pensarem em ingles, pois	11	-1.190
19	O professor precisa utilizar a metodologia comunicativa para	19	-1.246
3	E necessario que o aluno tenha base gramatical do portugues	3	-1.365
38	Numa aula de conversacao e impossivel fazer os alunos se exp	38	-1.630
7	O papel do professor e o de transmitir aquilo que sabe.	7	-2.055
17	O professor de lingua estrangeira nao precisa ter formacao q	17	-2.378

ANEXO F – Assertivas do fator 3 com seus escores
(Tabela utilizada como base para a análise dos dados)

PQMethod2.11 MYSTUDY
PAGE 12
Path and Project Name: C:\PQMETHOD\PROJECTS/mystudy
Jun 18 10

Normalized Factor Scores -- For Factor 3

No.	Statement	No.	Z-SCORES
47	A comunicacao e mais importante que o ensino de lingua como	47	2.274
24	Os professores devem unir o ensino de gramatica e vocabulari	24	1.722
20	O professor de lingua estrangeira deve conhecer as novas tec	20	1.514
55	O professor precisa aperfeicoar sempre seus conhecimentos da	55	1.443
56	Para ensinar a lingua estrangeira o professor precisa analis	56	1.441
18	Recursos didaticos tanto convencionais quanto modernos, quan	18	1.398
52	A contextualizacao e importante por tornar o conteudo mais s	52	1.386
46	O professor precisa saber das necessidades e interesses de s	46	1.247
23	O professor precisa ter seguranca, fluencia, dominio das 4 h	23	1.041
37	Uma boa forma de fixar o vocabulario aprendido e por meio de	37	1.030
49	O professor deve preparar uma aula interessante em que os al	49	1.006
26	Os alunos devem praticar o uso das palavras aprendidas nas s	26	0.958
25	O professor deve escolher recursos didaticos que se adaptem	25	0.932
6	O nivel de dificuldade de aprendizagem das habilidades varia	6	0.762
40	Mais do que materiais e metodologia, o sucesso no ensino e a	40	0.753
1	Interacoes frequentes e significativas entre professor e alu	1	0.738
41	Os materiais didaticos (TV, DVD, computador), em si, nao gar	41	0.723
35	Ensinar a lingua inglesa e fazer com que o aluno aprenda nao	35	0.671
21	O professor pode inserir vocabulario em toda e qualquer ativ	21	0.658
14	O livro didatico e o recurso didatico principal, e um instru	14	0.492
9	Com o uso de recursos didaticos adequados o professor pode e	9	0.390
16	Tem-se como uma dificuldade no ensino da lingua inglesa a in	16	0.291
19	O professor precisa utilizar a metodologia comunicativa para	19	0.291

4	A escrita e necessaria, pois e a partir dela que fazemos o u	4	0.239
45	O professor deve conscientizar o aluno sobre a necessidade d	45	0.159
22	Em sua formacao, o professor deve ser sempre focado tanto na	22	0.156
7	O papel do professor e o de transmitir aquilo que sabe.	7	0.097
39	O aluno de baixa escolaridade e com menor acesso a bens cult	39	0.051
51	Os varios recursos como som, imagens, simulacao e cognatos d	51	-0.052
34	Para alunos na fase adulta o ensino-aprendizagem e mais ardu	34	-0.083
54	Os recursos audio-visuais e o livro didatico devem possibili	54	-0.279
27	As habilidades falr e ouvir sao indissociaveis e devem ser p	27	-0.345
29	O aprendizado da lingua inglesa deve propiciar ao aluno um	29	-0.446
44	A falta de dom de alguns alunos dificulta o ensino da lingua	44	-0.458
32	Os principais objetivos de se ensinar lingua sao a fala e a	32	-0.480
30	Uma das dificuldades do professor na preparacao de seus prop	30	-0.537
31	A experiencia profissional do professor e formadora de sua d	31	-0.541
42	As 4 habilidades devem ser trabalhadas de forma equilibrada	42	-0.553
11	O professor precisa fazer os alunos pensarem em ingles, pois	11	-0.620
28	O aprendiz de lingua estrangeira busca a capacidade de se co	28	-0.624
33	Em geral os alunos adolescentes sao obrigados pela familia a	33	-0.677
8	O professor tem dificuldade de ensinar quando se tem um meto	8	-0.741
12	O professor deve ser o individuo que simplismente mostra cam	12	-0.773

PQMethod2.11 MYSTUDY
 PAGE 13
 Path and Project Name: C:\PQMETHOD\PROJECTS/mystudy
 Jun 18 10

Normalized Factor Scores -- For Factor 3

No.	Statement	No.	Z-SCORES
13	E dispensavel aprender a cultura do pais da lingua.	13	-0.847
5	A leitura oral e importante porque faz com que o alunp trein	5	-0.851
43	Para ter um aprendizado de linguas mais efetivo e necessario	43	-0.987
48	De maneira equivocada, o vocabulario continua a ser parte de	48	-1.079
38	Numa aula de conversacao e impossivel fazer os alunos se exp	38	-1.301
3	E necessario que o aluno tenha base gramatical do portugues	3	-1.302
53	O bom professor de lingua estrangeira pode dispensar quaisquer	53	-1.348
17	O professor de lingua estrangeira nao precisa ter formacao q	17	-1.360
2	O bom relacionamento do professor com seus alunos e mais imp	2	-1.386
36	O professor se restringe ao uso de livros e apostilas devido	36	-1.495
10	O ensino sistematico e progressivo de gramatica e aborrecido	10	-1.511
50	A dependencia que o aluno tem de seu professor e um dos prin	50	-1.556
15	O professor de lingua estrangeira nao precisa conhecer e ens	15	-1.628

ANEXO G – Tabela de assertivas e seus escores em cada fator
(Tabela utilizada para a construção das tabelas 2, 3, e 4 no capítulo de análise e interpretação dos dados)

PQMethod2.11 MYSTUDY
PAGE 20
Path and Project Name: C:\PQMETHOD\PROJECTS/mystudy
Jun 18 10

Factor Q-Sort Values for Each Statement

		Factor Arrays			
No.	Statement	No.	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

PQMethod2.11 MYSTUDY
 PAGE 21
 Path and Project Name: C:\PQMETHOD\PROJECTS/mystudy
 Jun 18 10

			Factor Arrays		
No.	Statement	No.	1	2	3
45	O professor deve conscientizar o aluno sobre a necessidade d	45	2	2	0
46	O professor precisa saber das necessidades e interesses de s	46	4	5	3
47	A comunicacao e mais importante que o ensino de lingua como	47	-1	0	5
48	De maneira equivocada, o vocabulario continua a ser parte de	48	0	0	-3
49	O professor deve preparar uma aula interessante em que os al	49	0	0	2
50	A dependencia que o aluno tem de seu professor e um dos prin	50	-2	-1	-5
51	Os varios recursos como som, imagens, simulacao e cognatos d	51	1	1	0
52	A contextualizacao e importante por tornar o conteudo mais s	52	2	2	3
53	O bom professor de lingua estrangeira pode dispensar quaisque	53	-4	-2	-3
54	Os recursos audio-visuais e o livro didatico devem possibili	54	3	1	0
55	O professor precisa aperfeicoar sempre seus conhecimentos da	55	5	4	4
56	Para ensinar a lingua estrangeira o professor precisa analis	56	-1	2	4

Variance = 6.214 St. Dev. = 2.493

ANEXO H – Tabela das assertivas que distinguem o fator 1
(Tabela reformatada no capítulo de análise e interpretação dos dados)

PQMethod2.11 MYSTUDY
PAGE 24
Path and Project Name: C:\PQMETHOD\PROJECTS/mystudy
Jun 18 10

Distinguishing Statements for Factor 1

(P < .05 ; Asterisk (*) Indicates Significance at P < .01)

Both the Factor Q-Sort Value and the Normalized Score are Shown.

		Factors					
No. Statement	No.	1		2		3	
		RNK	SCORE	RNK	SCORE	RNK	SCORE
42 As 4 habilidades devem ser trabalhadas de forma equilibrada	42	5	1.95*	-1	-0.48	-1	-0.55
22 Em sua formacao, o professor deve ser sempre focado tanto na	22	4	1.93*	3	0.94	0	0.16
27 As habilidades falr e ouvir sao indissociaveis e devem ser p	27	1	0.53*	-3	-1.13	0	-0.34
5 A leitura oral e importante porque faz com que o alunp trein	5	1	0.41*	-3	-1.10	-2	-0.85
26 Os alunos devem praticar o uso das palavras aprendidas nas s	26	1	0.30	0	-0.37	2	0.96
2 O bom relacionamento do professor com seus alunos e mais imp	2	0	-0.13*	4	1.47	-4	-1.39
3 E necessario que o aluno tenha base gramatical do portugues	3	-1	-0.30*	-4	-1.37	-3	-1.30
56 Para ensinar a lingua estrangeira o professor precisa analis	56	-1	-0.30*	2	0.82	4	1.44
16 Tem-se como uma dificuldade no ensino da lingua inglesa a in	16	-3	-1.18*	1	0.36	1	0.29
43 Para ter um aprendizado de linguas mais efetivo e necessario	43	-5	-1.73	-2	-0.84	-2	-0.99

ANEXO I – Tabela das assertivas que distinguem o fator 2
(Tabela reformatada no capítulo de análise e interpretação dos dados)

PQMethod2.11 MYSTUDY
PAGE 25
Path and Project Name: C:\PQMETHOD\PROJECTS/mystudy
Jun 18 10

Distinguishing Statements for Factor 2

(P < .05 ; Asterisk (*) Indicates Significance at P < .01)

Both the Factor Q-Sort Value and the Normalized Score are Shown.

		Factors					
		1		2		3	
No.	Statement	RNK	SCORE	RNK	SCORE	RNK	SCORE
1	Interacoes frequentes e significativas entre professor e alu	3	1.05	5	1.86*	2	0.74
2	O bom relacionamento do professor com seus alunos e mais imp	0	-0.13	4	1.47*	-4	-1.39
41	Os materiais didaticos (TV, DVD, computador), em si, nao gar	2	0.60	3	1.40	1	0.72
22	Em sua formacao, o professor deve ser sempre focado tanto na	4	1.93	3	0.94	0	0.16
12	O professor deve ser o individuo que simplismente mostra cam	-2	-1.05	2	0.81*	-2	-0.77
33	Em geral os alunos adolescentes sao obrigados pela familia a	-1	-0.70	0	0.10	-2	-0.68
8	O professor tem dificuldade de ensinar quando se tem um meto	-2	-0.74	0	-0.04	-2	-0.74
13	E dispensavel aprender a cultura dopais da lingua.	-3	-1.06	0	-0.20	-2	-0.85
26	Os alunos devem praticar o uso das palavras aprendidas nas s	1	0.30	0	-0.37	2	0.96
53	O bom professor de linguaestrangeira pode dispensar quaisquer	-4	-1.38	-2	-0.69	-3	-1.35
10	O ensino sistematico e progressivo de gramatica e aborrecido	-3	-1.31	-2	-0.73	-4	-1.51
4	A escrita e necessaria, pois e a partir dela que fazemos o u	0	-0.21	-2	-0.93	0	0.24
39	O aluno de baixa escolaridade e com menor acesso a bens cult	0	-0.09	-3	-1.02*	0	0.05
27	As habilidades falr e ouvir sao indissociaveis e devem ser p	1	0.53	-3	-1.13	0	-0.34
17	O professor de lingua estrangeira nao precisa ter formacao q	-4	-1.50	-5	-2.38*	-3	-1.36

ANEXO J – Tabela das assertivas que mostram aspectos distintivos do fator 3
(Tabela reformulada no capítulo de análise e interpretação dos dados)

PQMethod2.11 MYSTUDY
PAGE 26
Path and Project Name: C:\PQMETHOD\PROJECTS/mystudy
Jun 18 10

Distinguishing Statements for Factor 3

(P < .05 ; Asterisk (*) Indicates Significance at P < .01)

Both the Factor Q-Sort Value and the Normalized Score are Shown.

		Factors					
		1		2		3	
No.	Statement	RNK	SCORE	RNK	SCORE	RNK	SCORE
47	A comunicacao e mais importante que o ensino de lingua como	-1	-0.25	0	-0.13	5	2.27*
20	O professor de lingua estrangeira deve conhecer as novas tec	0	0.30	1	0.55	4	1.51*
52	A contextualizacao e importante por tornar o conteudo mais s	2	0.70	2	0.71	3	1.39
37	Uma boa forma de fixar o vocabulario aprendido e por meio de	1	0.42	1	0.37	3	1.03
49	O professor deve preparar uma aula interessante em que os al	0	0.04	0	-0.08	2	1.01*
26	Os alunos devem praticar o uso das palavras aprendidas nas s	1	0.30	0	-0.37	2	0.96
14	O livro didatico e o recurso didatico principal, e um instru	-3	-1.10	-2	-0.85	1	0.49*
19	O professor precisa utilizar a metodologia comunicativa para	-2	-1.04	-4	-1.25	1	0.29*
22	Em sua formacao, o professor deve ser sempre focado tanto na	4	1.93	3	0.94	0	0.16
7	O papel do professor e o de transmitir aquilo que sabe.	-4	-1.61	-5	-2.05	0	0.10*
54	Os recursos audio-visuais e o livro didatico devem possibili	3	1.10	1	0.54	0	-0.28
27	As habilidades falr e ouvir sao indissociaveis e devem ser p	1	0.53	-3	-1.13	0	-0.34
31	A experiencia profissional do professor e formadora de sua d	1	0.58	3	0.95	-1	-0.54*
48	De maneira equivocada, o vocabulario continua a ser parte de	0	-0.16	0	-0.07	-3	-1.08*
2	O bom relacionamento do professor com seus alunos e mais imp	0	-0.13	4	1.47	-4	-1.39*
15	O professor de lingua estrangeira nao precisa conhecer e ens	0	-0.24	-1	-0.40	-5	-1.63*

ANEXO K – Tabela de assertivas consensuais entre os fatores 1, 2 e 3
(Tabela reformatada no capítulo de análise e interpretação dos dados)

PQMethod2.11 MYSTUDY
PAGE 27
Path and Project Name: C:\PQMETHOD\PROJECTS/mystudy
Jun 18 10

Consensus Statements -- Those That Do Not Distinguish Between ANY Pair of Factors.

All Listed Statements are Non-Significant at $P > .01$, and Those Flagged With an * are also Non-Significant at $P > .05$.

			Factors					
No.	Statement	No.	1		2		3	
			RNK	SCORE	RNK	SCORE	RNK	SCORE
6*	O nivel de dificuldade de aprendizagem das habilidades varia	6	3	1.21	2	0.92	2	0.76
8	O professor tem dificuldade de ensinar quando se tem um meto	8	-2	-0.74	0	-0.04	-2	-0.74
9*	Com o uso de recursos didaticos adequados o professor pode e	9	0	0.23	0	0.27	1	0.39
10	O ensino sistematico e progressivo de gramatica e aborrecido	10	-3	-1.31	-2	-0.73	-4	-1.51
18*	Recursos didaticos tanto convencionais quanto modernos, quan	18	2	1.04	3	1.31	3	1.40
21	O professor pode inserir vocabulario em toda e qualquer ativ	21	2	0.83	0	0.21	1	0.66
23*	O professor precisa ter seguranca, fluencia, dominio das 4 h	23	1	0.48	1	0.64	3	1.04
24	Os professores devem unir o ensino de gramatica e vocabulari	24	3	1.28	2	0.90	5	1.72
25	O professor deve escolher recursos didaticos que se adaptem	25	4	1.56	3	1.16	2	0.93
29*	O aprendizado da lingua inglesa deve propiciar ao aluno um	29	-1	-0.32	-1	-0.53	0	-0.45
30*	Uma das dificuldades do professor na preparacao de seus prop	30	-1	-0.24	-1	-0.41	-1	-0.54
32*	Os principais objetivos de se ensinar lingua sao a fala e a	32	-1	-0.68	-3	-1.04	-1	-0.48
34	Para alunos na fase adulta o ensino-aprendizagem e mais ardu	34	-2	-0.85	-1	-0.66	0	-0.08
35*	Ensinar a lingua inglesa e fazer com que o aluno aprenda nao	35	2	0.92	1	0.46	1	0.67
37	Uma boa forma de fixar o vocabulario aprendido e por meio de	37	1	0.42	1	0.37	3	1.03
38*	Numa aula de conversacao e impossivel fazer os alunos se exp	38	-5	-1.64	-4	-1.63	-3	-1.30

40	Mais do que materiais e metodologia, o sucesso no ensino e a	40	3	1.04	4	1.48	2	0.75
44	A falta de dom de alguns alunos dificulta o ensino da lingua	44	-3	-1.24	-2	-0.78	-1	-0.46
45*	O professor deve conscientizar o aluno sobre a necessidade d	45	2	0.73	2	0.70	0	0.16
46	O professor precisa saber das necessidades e interesses de s	46	4	1.48	5	1.95	3	1.25
51	Os varios recursos como som, imagens, simulacao e cognatos d	51	1	0.40	1	0.66	0	-0.05
52	A contextualizacao e importante por tornar o conteudo mais s	52	2	0.70	2	0.71	3	1.39
53	O bom professor de lingua estrangeira pode dispensar quaisque	53	-4	-1.38	-2	-0.69	-3	-1.35
55	O professor precisa aperfeicoar sempre seus conhecimentos da	55	5	2.12	4	1.59	4	1.44

QANALYZE was completet at 17:38:05