

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

LAURO LUIZ PEREIRA SILVA

**COGNIÇÕES DE PROFESSORES SOBRE PESQUISAS RELACIONADAS AO
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE – UM ESTUDO “Q”**

Uberlândia

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

LAURO LUIZ PEREIRA SILVA

**COGNIÇÕES DE PROFESSORES SOBRE PESQUISAS RELACIONADAS AO
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE – UM ESTUDO “Q”**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós- Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como parte dos requisitos para obtenção de título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas.

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

Agência Financiadora: CAPES

Uberlândia

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S586c Silva, Lauro Luiz Pereira, 1981.
2012 Cognições de professores sobre pesquisas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de LE – um estudo “Q” / Lauro Luiz Pereira Silva. -- Uberlândia, 2012.
184 f. : il.

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

1. Linguística - Teses. 2. Linguística aplicada - Teses. 2. Línguas - Estudo e ensino - Teses. 3. Formação de professores – Teses. I. Cunha, Maria Carmen Khnychala. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Lauro Luiz Pereira Silva

**COGNIÇÕES DE PROFESSORES SOBRE PESQUISAS RELACIONADAS AO
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE – UM ESTUDO “Q”**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós- Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como parte dos requisitos para obtenção de título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Uberlândia-MG, 29 de fevereiro de 2012.

**Banca Examinadora
Titulares**

Prof^a. Dr^a. Maria Carmen Khnychala Cunha
Instituto de Letras e Linguística - ILEEL
Universidade Federal de Uberlândia - UFU
(Orientadora)

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA
Universidade de Brasília - UNB

Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho
Instituto de Letras e Linguística - ILEEL
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Suplentes

Prof^a. Dr^a Mariney Pereira Conceição
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA
Universidade de Brasília - UNB

Prof^a. Dr^a. Valeska Virgínia Soares Souza
Instituto de Letras e Linguística - ILEEL
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

A Deus Pai todo poderoso.

A Jesus Divino e Amado Mestre.

Aos meus pais exemplos de força e dedicação, bases da minha educação, que
semearam e cuidaram com atenção e carinho meu crescimento
pessoal e profissional.

Agradeço

A Deus, Pai todo poderoso. Senhor, eu quero lhe dizer que eu amo a vida, que para mim é bela e é consentida. Muito obrigado Senhor! Pelo amor que me destes e pelo que me dás. Obrigado pelo ar, pelo pão, pela paz.

A Jesus, Divino e Amado Mestre, pela coragem de facear as dificuldades criadas por nós mesmo, pelas provas que nos aperfeiçoa o raciocínio e nos abrandam o coração, pelo privilégio de servir, pelo reconforto de reconhecer que a nossa felicidade tem o tamanho da felicidade que proporcionamos aos outros e todos os demais tesouros de esperança e amor, alegria e paz de que nos enriquece a existência.

À Universidade Federal de Uberlândia, em particular ao Instituto de Letras e Linguística e ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, onde, na vivência diária com professores, funcionários e colegas pós-graduandos, encontrei compreensão, estímulo e cooperação.

À Profª Drª Maria Carmen Khnychala Cunha, minha orientadora, por ser mestre no sentido literal que a denominação confere. Um exemplo de amor à profissão, que conduz seus alunos e a ciência com excelência, motivação, inspiração e muito conhecimento. Agradeço por acreditar em mim, me mostrar o caminho da ciência, da Metodologia Q e pela oportunidade, orientação, compreensão, amizade, confiança e todos os ensinamentos transmitidos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos de Mestrado.

À Darilda Abel, minha mãe e maior incentivadora, por todos os esforços para me ajudar. Mãe, obrigado pela abdicação de tantos sonhos para que os meus pudessem ser realizados. Obrigado pelo carinho eterno, amor e estímulo nos momentos mais difíceis de minha vida. Sem você presente, não conseguira concretizar a metade dos meus sonhos e ambições. Sem você, tudo seria impossível.

À Lazuita, minha grande e fiel amiga. Hoje, sei que posso contar com você em todos os momentos da minha vida. Sei, também, que estarás sempre disposta a me acolher em todas as situações. Muito obrigado!

Aos professores, Dr. Waldenor Barros Moraes Filho e Drª Carla Nunes Vieira Tavares, pelas importantes contribuições para este trabalho no momento do Exame de Qualificação da dissertação.

Ao Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE) – Julieta Diniz, pela parceria na realização do curso de extensão, em especial, à Profª. Sandra Flávio, que ocupava o cargo de coordenação dos professores de inglês da rede pública municipal de ensino de Uberlândia-MG, no período em que foi realizada a coleta de dados.

Aos professores do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, em especial a Dr^a. Alice Cunha de Freitas, Dr^a. Dilma Maria de Mello, Dr. José Sueli Magalhães, Dr^a. Maria de Fátima Fonseca Guilherme de Castro, Dr^a Maria Ines Vasconcelos Felice pelas reflexões teóricas em suas respectivas áreas. Vocês me contagiaram com os estudos da linguagem: quantas vezes eu me peguei atordoado, sem conseguir prestar a atenção à aula, pela simples razão de estar ali, diante de vocês.

As professoras Dr^a Eliana Dias, Dr^a. Elisete Maria de Carvalho, em especial a Dr^a. Maura Freitas Rocha, pelo convívio, apoio e as várias oportunidades concedidas.

As minhas amigas Carla Pereira e Onilda Gondim, colegas e companheiras de estudos, obrigado por toda a ajuda fornecida para que eu pudesse vencer as minhas dificuldades. Durante esses três anos, é inegável a aquisição de vários conhecimentos científicos, mas o que me faz sentir que tudo valeu à pena foi conhecer pessoas tão amigas como vocês. Afinal, foi com vocês que tudo começou.

As minhas amigas Ana Carolina de Laurentiis Brandão e Clarissa Costa e Silva. De perto ou de longe, somos cúmplices de pequenas e grandes aventuras, de uma rica convivência, de muitas histórias e de risadas sem fim.

À Ângela Márcia por me possibilitar colocar em prática o dom sublime do perdão.

Às funcionárias da secretaria do PPGE, Tainah e Maria José por estarem sempre dispostas a esclarecer minhas dúvidas.

Aos meus amigos de tantos cantos do mundo, que entraram na minha vida de diversas maneiras e de quem eu me lembro sempre. Obrigado pela amizade e pela convivência. Pelos momentos e sentimentos, iguais e diferentes, não importa o tamanho do tempo: grandes ou pequenos, foram tempos significativos. Recebi de vocês gestos de apoio, amizade, amor, compreensão. Com vocês vivi alegrias, compartilhei tristezas, e sonhei muitos sonhos. Vocês fazem parte da minha história:

Allyne Bisinotto, Ana Cardoso, Ana Carolina Garcia, Carina Diniz, Daniela Braga, Dayana Rúbia, Gilmar Martins, Geralda Santos, Gyzely Sueli, Heloisa Mara Mendes, Lauro de Carvalho, Liana Castro, Mariana Peixoto, Murilo Brehner, Naildir Alves, Rômulo Nascimento, Valdirene Coelho, Viviane Bengezen, Selma Regina, Sheila Alves, Shirley Alves, Yuri Augustus.

Aos participantes da pesquisa e professores, pela cooperação na coleta dos dados, por permitirem que esta pesquisa fosse realizada.

Aos amigos Ana Paula Nascimento, André Luiz Vilaça, José Roberto Nascimento, Zaida Nascimento, não há palavras que possam exprimir o quanto eu tenho a agradecer, não dá para esquecer a existência de vocês em dias especiais de minha vida, a calorosa acolhida, os passeios e os almoços. Guardo comigo tantas risadas e o carinho eterno.

A todos os professores e professoras que passaram em minha vida discente no ensino básico e fundamental da Escola Estadual Antônio Cristino Cortês, em especial a professora de inglês, Cleuza Matos, na cidade de Barra do Garças – MT, e também aos professores do curso de Letras, da Universidade do Estado de Minas Gerais, do Instituto Superior de Educação de Ituiutaba-MG.

Às pessoas que direta ou indiretamente auxiliaram o desenvolvimento e a conclusão desse trabalho.

A todos (as) vocês, meu muito obrigado!

RESUMO

Este trabalho está vinculado ao Grupo de Pesquisas sobre Aspectos subjetivos do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. O objetivo principal é investigar as cognições, concepções e pontos de vista sobre pesquisa, sobre o papel e relevância destas, para professores e formadores da área de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (LE). É meu interesse investigar as cognições de professores-em-serviço e professores formadores sobre os estudos na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. O termo cognição, na definição de Borg (2003) refere-se a aspectos da dimensão cognitiva não observável: o que os professores sabem, acreditam e pensam. Assim, o desenvolvimento da pesquisa se dá a partir dos seguintes questionamentos: (a) Quais são as cognições dos professores de LE de escolas regulares sobre pesquisas realizadas pelos professores formadores? (b) Quais são as cognições de professores formadores de LE em relação às pesquisas realizadas no/sobre contexto de escolas regulares? (c) Em que ponto as cognições dos participantes convergem/divergem? Como abordagem de pesquisa utilizei a Metodologia Q, que utiliza o programa PQMethod 2.11. Por meio do grupo focal e entrevistas semi-estruturadas, usados como instrumentos de coleta secundários, foi feito o levantamento de uma gama de pontos de vista dos participantes para a posterior composição de uma *Amostra Q* semi-estruturada de assertivas. Estas representam as cognições dos participantes sobre o papel e as contribuições das pesquisas sobre o processo de ensinar e aprender língua estrangeira. Os participantes distribuíram as assertivas ao longo de um contínuo em uma escala de concordo totalmente (+5) e discordo totalmente (-5) e os resultados obtidos pela distribuição Q foram analisados no pacote estatístico PQMethod 2.11. A partir da posterior análise qualitativa e interpretativista, os grupos que emergiram da análise fatorial foram definidos, caracterizados e interpretados. Após o levantamento dos resultados, surgiram fatores a serem analisados e interpretados, ou seja, grupos de participantes que compartilham do mesmo ponto de vista sobre as pesquisas do processo de ensino e aprendizagem. Dentre os aspectos emergentes desta pesquisa destacaram-se: a relação teoria e prática; contribuições da LA para a formação de professores; a prática reflexiva de LE; relação universidade-escola; cognições de professores sobre a relevância das pesquisas em LA para a prática e sobre os formadores e a (re)construção do saber docente na pesquisa em LA. Acredito que os resultados desta pesquisa podem trazer contribuições para professores e formadores, tendo em vista que a partir da conscientização e postura crítica perante suas práticas poderão, juntos compreender seus papéis e orientar suas ações.

Palavras-chave: cognições de professores de línguas e formadores, pesquisas em Linguística Aplicada, formação de professores de línguas, relação teoria e prática, prática reflexiva, construção de conhecimento, Metodologia Q.

ABSTRACT

This work is linked to the group that develops research on subjective aspects of foreign language teaching and learning process at the Instituto de Letras e Linguística of a Federal University. Its main objective is to investigate cognitions, conceptions and points of view about the role and relevance of research for in-service English language teachers and for professors / researchers working with language teachers' education. The term "cognitions", according to Borg (2003) refers to non-observable aspects of the cognitive dimension: what the teachers know, believe and think. Thus, the development of the research starts from the following questions: (a) What are the cognitions of regular public school foreign language teachers' about research developed by professors working with language teachers' education? (b) What are the cognitions of professors working with language teachers' education, about research developed in/about the regular school context? To which extent do participants' cognitions converge / diverge? Q Methodology research approach, which makes use of PQMethod 2.11 software, was used. Focal group and semi-structured interviews were used, as secondary data gathering tools, for raising a wide range of participants' points of view and subsequent composition of a semi-structured Q sample of statements. These represent the participants' cognitions about the role and contributions of research on the process of teaching and learning foreign language. The subjects distributed statements along a continuum in a scale ranging from Totally agree (+5) to Totally disagree (-5), and the results of the Q Distribution were analysed with PQMethod 2.11 software. From further qualitative and interpretive analysis, the factors, or groups, that emerged from the factor analysis were defined, characterized and interpreted. These groups of participants share similar points of view about research on the teaching and learning process. The following aspects stand out among the emerging results: the relationship between theory and practice, Applied Linguistics contributions to foreign language teachers' Education, foreign language reflective practice, teachers and professors' cognitions about the relevance of research to practice; and the (re)construction of teacher knowledge in Applied Linguistics research. I believe that, through the development of awareness of roles and critical stance of practices, the results of this research may bring contributions to foreign language teachers at regular public schools as well as to professors working with language teachers' education.

Keywords: language teachers / professors' cognitions, research in Applied Linguistics, foreign language teacher education, theory and practice, reflective practice, knowledge construction, Q. Methodology

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

Figura 1: Teacher cognition, schooling, professional education, and classroom practice.....	46
Figura 2: Eixo Fatorial da rotação manual.....	58
Figura 3: Processo leitura e separação das assertivas em três blocos.....	70
Figura 4: Processo de Distribuição Q.....	71
Figura 5: Transcrição dos números das assertivas para o gabarito	71
Figura 6: Identificação e comentário das assertivas distribuídas	72
Gráfico 1 : Saberes dos professores	38
Gráfico 2: Saberes dos profissionais docentes	39
Gráfico 3: Categorização das Assertivas extraídas do grupo focal e entrevistas semi-estruturadas.	67
Gráfico 4: Quantidade de Participantes nos fatores	77
Quadro 1: Diferentes termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas.....	44
Quadro 2: Exemplo do quadro de distribuição Q.....	56
Quadro 3: Matriz Fatorial – indica os participantes que definem de maneira significativa os fatores	75
Quadro 4: Distribuições Modelos dos Fatores.....	79
Quadro 5: Participantes com carga significativa no Fator 1	80
Quadro 6: Assertivas mais significativas da distribuição prototípica do Fator 1	84
Quadro 7: Participantes com carga significativa no Fator 2	102
Quadro 8: Assertivas mais significativas da distribuição prototípica do Fator 2	104
Quadro 9: Participantes com carga significativa no Fator 3	115
Quadro 10: Assertivas mais significativas da distribuição prototípica do Fator 3	117

Tabela 1: Descrição dos códigos dos participantes	74
Tabela 2: Assertivas consensuais entre os fatores 1, 2 e 3	124
Tabela 3: Assertivas que mostram aspectos distintivos dos fatores 1, 2 e 3	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ECD: Excerto dos Comentários da Distribuição.

LA: Linguística Aplicada.

LE: Língua Estrangeira.

TECLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Questões para Grupo Focal com professores em serviço da rede pública de ensino	141
APÊNDICE 2: Questões para Entrevista semi-estruturada com professores formadores	142
APÊNDICE 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TECLE – Grupo Focal	143
APÊNDICE 4: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TECLE – Entrevista Semi-Estruturada	145
APÊNDICE 5: Assertivas advindas da Técnica do Grupo Focal e Entrevistas semi-estruturadas	147
APÊNDICE 6: Assertivas Categorizadas	156
APÊNDICE 7: Instruções de Distribuição Q.....	160
APÊNDICE 8: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TECLE – Distribuição Q.....	162
APÊNDICE 9: Quadro de distribuição Q.....	164
APÊNDICE 10: Assertivas Impressas em Cartões	165
APÊNDICE 11: Gabarito de Distribuição Q.....	168

ANEXOS

ANEXO 1 - MATRIZ DE INTERCORRELAÇÃO ENTRE OS RESPONDENTES....	170
ANEXO 2 - MATRIZ DE CORRELAÇÃO DE CADA Q-SORT COM CADA UM DOS FATORES QUE NÃO SOFRERAM ROTAÇÃO.....	171
ANEXO 3 - MATRIZ FATORIAL COM OS PARTICIPANTES QUE DEFINEM CADA FATOR.....	172
ANEXO 4 - ASSERTIVAS E SEUS ESCORES E CADA FATOR.....	173
ANEXO 5 - DISTRIBUIÇÃO MODELO / PROTOTÍPICA DE CADA FATOR.....	175
ANEXO 6 - ASSERTIVAS DE ESCORES MAIS ELEVADOS QUE DEFINEM O FATOR 1.....	176
ANEXO 7 - ASSERTIVAS DE ESCORES MAIS ELEVADOS QUE DEFINEM O FATOR 2.....	177
ANEXO 8 - ASSERTIVAS DE ESCORES MAIS ELEVADOS QUE DEFINEM O FATOR 3.....	178
ANEXO 9 - ASSERTIVAS CONSENSUAIS ENTRE OS FATORES 1, 2 E 3.....	179
ANEXO 10 - ASSERTIVAS DE ASPECTOS DISTINTIVOS PARA O FATOR 1.....	180
ANEXO 11 - ASSERTIVAS DE ASPECTOS DISTINTIVOS PARA O FATOR 2.....	181
ANEXO 12 - ASSERTIVAS DE ASPECTOS DISTINTIVOS PARA O FATOR 3.....	182

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
1.1 Introdução	23
1.2 Linguística Aplicada e a Produção do Conhecimento	23
1.3 Relação Teoria e Prática.....	31
1.4 Professores: Sujeitos de Conhecimento	34
1.5 Saberes que fundamentam a prática docente	37
1.6 Apresentando e Definindo o Termo Crenças, Cognitiones de Professores dentre outros.	40
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA.....	48
2.1 Introdução	48
2.2 Natureza da Pesquisa.....	48
2.3 A Metodologia Q	49
2.3.1 O método Q	51
2.3.2 Subjetividade e Metodologia Q	52
2.3.3 O Universo de idéias e Amostra Q.....	53
2.3.4 Distribuição Q	55
2.3.5 A análise de dados na Metodologia Q	57
2.4 Instrumentos para Elaboração do Universo de Ideias.....	59
2.4.1 Grupo Focal	60
2.4.1.1 Estruturação e condução do grupo focal	61
2.4.2 Entrevistas semi-estuturadas.....	62
CAPÍTULO 3 – A METODOLOGIA “Q” NESTA PESQUISA	64
3.1 Introdução	64
3.1.1 Elementos da Pesquisa	64
3.1.1.1 Participantes, Contexto e Instrumentos	64

3.1.1.1.1 Professores-participantes da rede pública de ensino.....	64
3.1.1.1.2 Professores-participantes formadores.....	64
3.1.1.1.3 Instrumentos utilizados na elaboração do Universo de idéias.....	65
3.1.1.2 A Trajetória da Pesquisa	65
3.1.1.2.1 O grupo focal com os professores da rede pública municipal de ensino.....	65
3.1.1.2.2 Entrevistas semi-estruturadas com os professores formadores....	66
3.2 Elaboração do Universo de Idéias – Amostra Q	66
3.2.1 Amostra Q.....	66
3.2.2 Pilotagem do instrumento	68
3.2.3 Coleta de Dados com o Uso da Metodologia Q	69
3.2.3.1 Distribuição Q com os professores da rede pública e formadores	69
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE	73
4.1 Introdução	73
4.2 Análise Fatorial	73
4.2 Análise do Fator 1 – Os teóricos.....	79
4.2.1 Comentários dos professores participantes do Fator 1.....	85
4.2.1.1 Temas relevantes para o Fator 1	85
4.2.1.1.1 Relação teoria e prática	85
4.2.1.1.2 Professor como produtor de conhecimento.....	90
4.2.1.1.3 Pesquisas em LA: contribuições para a formação de professores	92
4.2.1.1.4 A prática reflexiva do professor de LE.....	95
4.2.1.1.5 Relação Universidade - Escola	98
4.2.1.1.6 Apontamentos do Fator 1	100
4.3 Análise do Fator 2 – Os reflexivos	101
4.3.1 Comentários dos professores participantes do Fator 2.....	105
4.3.1.1 Temas relevantes para o Fator 2.....	106

4.3.1.1.1 Pesquisas em LA: cognições dos professores	106
4.3.1.1.2 Cognições sobre os professores formadores	109
4.3.1.1.3 Apontamentos do Fator 2	113
4.4 Análise do Fator 3 – Os construtores do saber	114
4.4.1 Comentários dos professores participantes do Fator 3.....	118
4.4.1.1 Tema relevante para o Fator 3	119
4.4.1.1.1 (Re)construção do saber docente na pesquisa em LA.....	119
4.5 Discussão dos Itens de Consenso e Dissensos	123
4.5.1 Consensos entre os três fatores	123
4.5.2 Dissensos entre os três fatores	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICES.....	140
ANEXOS	169

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE), em particular a língua inglesa, na formação de professores de línguas, são baseadas, em sua grande maioria, nas cognições de professores. Estudos têm apontado lacunas e carências no processo de ensino e aprendizagem que, de acordo com Castro (2006, p. 293), contribuem para “o descompasso entre as ações desses profissionais e as singulares e complexas situações de ensino e aprendizagem do cotidiano da sala de aula”.

Neste trabalho, investigamos as cognições de professores formadores e não formadores¹ sobre estudos na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Cognições de professores são entendidas, nesta pesquisa, como “aspectos da dimensão cognitiva não observável no processo de ensino e aprendizagem: o que os participantes sabem, acreditam e pensam” (BORG, 2003, p. 81).

Dentre essas cognições, emergem as crenças que,

[...] são entendidas como forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação (BARCELOS, 2006, p.18).

Questões como a indissociabilidade entre teoria e prática, bem como o distanciamento entre instituições de ensino superior e escolas regulares de educação básica, são recorrentes em reflexões de professores em geral não podendo, portanto, ser negligenciadas.

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

¹ Neste estudo, adoto o termo professores formadores para referir-me àqueles professores que atuam apenas no nível superior de ensino; e professores não formadores/ professores em serviço indicando aqueles que atuam no ensino básico da educação.

No entanto, podemos perceber que há uma insatisfação, principalmente, por parte dos professores não formadores, no que diz respeito a trocas de experiências com professores formadores. Isso inviabiliza o diálogo entre esses docentes, o que permitiria a construção e reconstrução da prática de ensino e aprendizagem. Portanto, podemos observar que há um distanciamento entre o que o professor formador de língua estrangeira produz na academia e a prática do professor de LE da educação básica de ensino. Diante disso, perguntamos: até que ponto um conhece o trabalho do outro? Em que medida eles se interagem e se compreendem?

Questionamos se os desenvolvimentos teóricos e práticos no campo da Linguística Aplicada (doravante LA) conseguem ir além do mundo acadêmico e alcançar o mundo relativamente distante da sala de aula de línguas, nas escolas públicas, onde a prática de ensino-aprendizagem se desenvolve.

Nesse contexto, perguntamos: de que forma e em que medida, o nível atual de desenvolvimento teórico em LA e os padrões relativamente baixos da educação em LE nas escolas de ensino básico poderiam se relacionar?

Nesse sentido, com esta pesquisa objetivamos não só investigar as cognições de professores de LE da rede pública de ensino e de professores formadores sobre o papel das pesquisas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, como também a relação destas com a prática docente de LE. Para tal intento, apresentamos as seguintes perguntas de pesquisa:

- (i) Quais são as cognições dos professores de LE de escolas de educação básica sobre pesquisas realizadas pelos professores formadores?
- (ii) Quais são as cognições dos professores formadores de LE em relação às pesquisas realizadas no/sobre o contexto de escolas de educação básica?
- (iii) Em que medida essas cognições dos professores formadores e professores não formadores convergem ou divergem?

Para responder a estas perguntas, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as cognições dos professores participantes sobre pesquisas na LA;
- Analisar as cognições desses professores sobre os possíveis resultados das pesquisas em LA em relação à prática docente;

- Refletir sobre as expectativas dos professores formadores de LE em relação às pesquisas realizadas no contexto de escolas de educação básica de ensino, visando uma interlocução entre teoria e prática.

A partir de nossa experiência como professor e, ainda, pelo fato de interessarmos por questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de LE, sempre percebemos uma grande diversidade de entendimento em relação ao modo como o conhecimento é apropriado pelos professores formadores e não formadores.

Sobre isso, Gimenez (2005) aponta que, apesar de a LA levar em consideração o conhecimento trazido pelos professores que frequentam cursos de formação, a reflexão tornou-se uma estratégia eficiente para fazer com que o professor adote uma determinada prática considerada bem sucedida teoricamente.

Não obstante, esforços da academia para promover articulações entre teoria e prática e ainda considerar os conhecimentos desenvolvidos por professores em seu contexto de atuação, questionamos neste trabalho: o distanciamento das instituições de ensino superior, no campo da LA, das escolas de educação básica; as relações entre os professores formadores (inglês) e professores de inglês da educação básica de ensino; e ainda, se a teoria, conforme o posicionamento de Pimenta; Ghedin (2002), configura-se, estabelecendo uma interlocução com a prática, isto é, contribui com a prática de ensino e aprendizagem de LE na escola pública. Para isso, estamos considerando cognições de professores, conforme a visão de Borg (2003, p.81): “aspectos na dimensão cognitiva não observável, o que os professores sabem, acreditam e pensam²”.

Acreditamos que a relevância deste estudo está no fato de que ele pode revelar possíveis discrepâncias entre teorização e prática, isto é, o distanciamento entre o fazer acadêmico, por parte do professor formador, e a prática do professor da educação básica de ensino. Isso nos possibilitará refletir sobre o que esse distanciamento acarreta de forma negativa para o ensino aprendido de LE.

Conforme observa Gimenez (2005, p.196):

[...] precisamos pensar também em formatos que permitam a constituição de comunidades de aprendizagem, de caráter continuado, sustentado por condições objetivas, entre as quais se incluem tempo, materiais de apoio para discussões. (...) Além da

² [...] teacher cognition here refer to the unobservable cognitive dimension of teaching – what teachers know, believe, and think (BORG, 2003, p.81).

necessidade de dialogarmos com professores é preciso dialogar também com quem é responsável pelos programas de formação. São diálogos intra e inter-institucionais, com linguagens diferenciadas.

No entanto, percebemos que quase não há interlocução entre professores formadores e professores de inglês da rede pública de ensino. Não é possível delimitar até que ponto um conhece o trabalho do outro e em que medida eles interagem e se compreendem. De acordo com Gimenez (2005, p. 198), essa prática deveria ser construída e reconstruída, ou seja, professores formadores e não formadores deveriam trabalhar “no sentido de construir um ponto em comum a partir do qual todos podem colaborar de alguma forma”.

Apesar de existirem várias pesquisas em relação à formação de professores de LE (inglês), essas, em sua maioria, referem-se ao professor de forma distinta, isto é, isolado de seu contexto de atuação. Dessa maneira, com esse estudo pretendemos investigar: as cognições dos professores de LE, formadores e não formadores; a percepção da relevância das pesquisas realizadas nessa área para a prática desses professores, contribuindo assim para uma compreensão das concepções sobre teoria e prática. Nosso trabalho poderá contribuir não só para estreitar o diálogo entre esses dois grupos, como também poderá oportunizar o conhecimento a respeito das cognições dos professores de LE da rede pública de ensino em relação ao conhecimento produzido pelos professores formadores.

No Capítulo 1, apresentamos o embasamento teórico que sustenta a presente investigação. Primeiramente, discorremos sobre o panorama histórico da LA como um campo de conhecimento, uma área de pesquisa transdisciplinar que se configura dentro do Modo 2 da epistemologia do conhecimento, principalmente, de acordo com Gibbons et al (1994), Bertoldo (2000; 2007), Cavalcanti (2004), Moita Lopes (2006). Expomos também a relação teoria e prática à luz da LA (BERTOLDO, 2007), e a noção de professor como sujeito do conhecimento (CONNELY; CLANDININ, 1988, 1995; TARDIF, 2002, 2008).

Apresentamos ainda a definição do termo “cognições de professores”, na visão de Borg (2003) e também de outros autores que investigam assuntos relacionados a cognições, entretanto utilizando diferentes terminologias, dentre eles, destacamos as contribuições dos estudos de Silva (2005, 2006, 2010) em relação às pesquisas sobre crenças na área de LA.

No Capítulo 2, encontram-se os pressupostos metodológicos, contendo a descrição da natureza da pesquisa, a Metodologia Q, a forma de análise e interpretação de resultados. Finalizamos esse capítulo, abordando a utilização da técnica do grupo focal e entrevistas semi-estruturadas como instrumentos utilizados para a coleta de dados.

No Capítulo 3, apresentamos os elementos que compõem a pesquisa: o contexto, os participantes, os instrumentos, as formas de coletas e análise, bem como os procedimentos para a coleta de dados por meio da Metodologia Q.

No Capítulo 4, descrevemos os resultados da análise fatorial, discutindo os fatores extraídos dessa análise; analisamos os temas relevantes de cada fator, as convergências entre os pontos de vista dos participantes, bem como as diferenças entre os fatores. Incluímos também os excertos dos comentários da distribuição Q que esclarecem esses pontos de vistas, aprofundam e apoiam os resultados da análise fatorial.

Finalmente, apresentamos as considerações finais, apontando possíveis reflexões que podem ser levantadas a partir deste trabalho. Na sequência, são apresentadas as referências bibliográficas, seguidas dos anexos e das matrizes fatoriais utilizadas na análise dos dados.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Introdução

Este capítulo tem por objetivo apresentar uma síntese dos estudos realizados sobre alguns tópicos relevantes para este trabalho, quais sejam: LA e a produção do conhecimento; relação teoria e prática; professores como sujeitos do conhecimento; crenças, cognições de professores.

1.2 Linguística Aplicada e a Produção do Conhecimento

O objetivo deste tópico é apresentar um breve panorama histórico da LA, bem como as perspectivas teóricas desta área no Brasil. Para tal intento, partimos dos estudos realizados por Cavalcanti (2004), Moita Lopes (2006), Bertoldo (2007) os quais apresentam a LA como um campo de conhecimento e como uma área de pesquisa profissional.

A LA é uma área de conhecimento que se inicia nos anos 1940, com o interesse de desenvolver materiais de ensino de línguas durante a segunda guerra mundial. Passa a ser um campo de investigação relativamente novo, se comparado com a área da Linguística – 1928, principalmente, com a criação da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA), constituída em 1964, quando acontece o primeiro evento internacional de LA.

De acordo com Cavalcanti (2004), a LA foi criada, no Brasil, em meados dos anos 60, sendo Gomes de Matos e Celani os primeiros linguistas aplicados que, em 1971, fundaram o primeiro programa de pós-graduação em LA na PUC-SP. Além de ser o primeiro programa em LA no país.

Nessa década, de acordo com a autora, a LA, no Brasil, tratava de questões relacionadas aos problemas sobre o ensino de Inglês como língua estrangeira, era vista como aplicação das teorias linguísticas. Os temas das pesquisas enfatizavam a compreensão de questões gramaticais para melhor ensinar e também focalizavam a produção e elaboração de materiais didáticos.

Nos anos 80, a LA teve uma expansão no Brasil, vários grupos de linguistas aplicados foram formados em universidades brasileiras, em uma dessas um departamento de LA foi criado. Um grupo ativo de pesquisadores de LA juntou-se a muitos outros que estudaram no Reino Unido e nos Estados Unidos. Esses pesquisadores participavam de conferências, cujo tema principal estava relacionado ao ensino e aprendizagem de LE. As pesquisas, nessa década, objetivavam o processo de leitura e escrita de Inglês como segunda língua e como LE.

Nos anos 90, a LA se consolidou com a fundação da Associação de Linguística Aplicada Brasileira (ALAB). Nesta década, as pesquisas estavam voltadas para questões epistemológicas da LA. Por meio da criação de outros programas de pós-graduação, ampliaram-se as pesquisas e a diversificação de subáreas na LA, incluindo linguagem e contexto, língua e mídia, linguagem e gênero, linguagem e tecnologia, e também a diversificação de subáreas da LA em interface com a educação, dentre elas, linguagem e educação, educação de professores e educação bi/multi/transdisciplinar (CAVALCANTI, 2004).

Moita Lopes (2009) observa que o campo da LA, a princípio, enfocava pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas. Essa área iniciou-se como resultado dos avanços da Linguística, constituindo-se como o estudo científico do ensino de línguas estrangeiras, tendo como foco de interesse, nos anos 60, questões relativas à tradução. É questionável, para o autor, essa perspectiva da linguística, uma área que estuda o fenômeno da linguagem, interessar-se por questões de ensino de línguas e tradução.

Assim sendo, conforme o autor, duas compreensões para a concepção de LA são estabelecidas, sendo ambas entendidas como aplicação da Linguística. Nessa visão, aplicar Linguística:

[...] não era de certa forma muito diferente do que as outras áreas estavam fazendo ao usarem os princípios e técnicas de análise advindas do Estruturalismo em outros campos de investigação como a Antropologia, a Semiótica e a Literatura, por outro lado, aplicava-se Linguística à descrição de línguas e ao ensino de línguas, notadamente, estrangeiras (MOITA LOPES, 2009, p.12-13).

Dessa forma, a LA critica essa relação, caracterizando-a como “reducionista e unidirecional”. Para o autor, “uma teoria linguística pode fornecer uma descrição mais acurada de um aspecto linguístico do que outra, mas ser completamente

ineficiente do ponto de vista de ensinar e aprender línguas”, além do mais, acrescenta o autor que “[...] nenhuma teoria linguística pode contemplar: aspectos sociais e psicológicos da aprendizagem em sala de aula” (MOITA LOPES, 2009, p. 12-13).

Essas considerações levam a entender que a relação da Linguística com a LA “tem sido fonte de constante indagação e confusão, uma vez que a lógica da linguística não funciona diante dos princípios que caracterizam a investigação em LA”. Esse caráter “aplicacionista”, conforme o autor é ocasionado pela compreensão antecipada de que a linguística poderia “focalizar questões além de seu alcance”, assim, para explicar a complexidade dos fatores da linguagem envolvidos em uma sala de aula, a linguística passou a discutir elementos teóricos interdisciplinarmente, isto é, “atravessava outras áreas do conhecimento”. (MOITA LOPES, 2006, p. 16, 18,19).

A partir disso, os problemas de pesquisas relacionados às questões de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula começaram a ser estudados e as pesquisas em LA passaram a enfocar uma diversidade de contextos de LE, de modo interdisciplinar e “INdisciplinar”.

Para o autor:

[...] a questão da pesquisa, em uma variedade de contextos de usos da linguagem, passou a ser iluminada e construída interdisciplinarmente. Tal perspectiva tem levado à compreensão da LA não como conhecimento disciplinar, mas como INdisciplinar (MOITA LOPES, 2006, p. 19).

Assim, o autor destaca a visão contemporânea e problematizadora que a LA vem assumindo, no que diz respeito às soluções de problemas de uso da linguagem. Para ele, a LA:

[...] não tenta encaminhar soluções e resolver problemas com que se defronta ou constrói. Ao contrário, a LA procura problematizá-los ou criar inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas (p. 20).

Esse caráter interdisciplinar que a LA vem assumindo, possibilita uma construção de conhecimento “sem laços fixos com a Linguística, [...] uma área onde se faz teoria em pesquisa aplicada” (LARSEN-FREEMAN, 2004, p. 209), gerando

em seu percurso “configurações teórico-metodológicas próprias” (SIGNIRORINI; CAVALCANTI, 2004, p.13).

A partir dessa perspectiva, a produção de conhecimento na LA por meio da pesquisa aplicada de forma interdisciplinar refere-se, de acordo com Gibbons et al (1994, p. 3) ao “Modo 2”³. Nesse modo, os autores consideram como atributos fundamentais para a produção do conhecimento: a produção do conhecimento no contexto de aplicação, a transdisciplinaridade, a heterogeneidade, responsabilidade e reflexibilidade social e o controle de qualidade.

O primeiro atributo contrapõe-se entre a resolução de problemas por meio de códigos de práticas relevantes para uma determinada disciplina e a resolução de problemas que se organizam em torno de uma determinada aplicação. No primeiro caso, o contexto é definido em relação às normas cognitivas e sociais que governam a pesquisa básica ou a ciência acadêmica. No segundo caso, implica a produção de conhecimento realizado na ausência de algum objetivo prático. No Modo 2, o conhecimento resulta de uma gama mais ampla de considerações. O conhecimento é sempre produzido sobre um aspecto de negociação contínua e ele não será produzido, a menos que e até que os interesses de vários atores sejam incluídos.

A produção de conhecimento no Modo 2 é o resultado de um processo o qual suporta e demanda fatores que podem ser operados, mas os recursos que os sustentam são diversos, como também as demandas de formas diferenciadas de conhecimento especializado. Nesse caso, o contexto é mais complexo, formado por um diversificado conjunto de demandas sociais e intelectuais como é o caso de muitas ciências aplicadas que podem desenvolver suas próprias pesquisas.

O segundo atributo sobre a produção do conhecimento, apontado pelo autor, é a transdisciplinaridade. O Modo 2 requer uma gama diversa de especialistas para trabalhar sobre um problema complexo de um determinado contexto. Para qualificar como uma forma específica de produção e conhecimento, é essencial que a pesquisa seja guiada por um determinado consenso, apropriar-se de uma prática cognitiva e social. No Modo 2, o consenso é condicionado por um contexto

³ O Modo 1- refere-se a uma forma da produção do conhecimento – um complexo de ideias, métodos, valores e normas – já existente, que cresceu para controlar a difusão do modelo Newtoniano para mais campos de pesquisa e assegurar a sua conformidade com o que é considerado uma prática de pesquisa sólida. O Modo 1 se resume a uma única frase de normas cognitivas e sociais que devem ser seguidas na produção, legitimação e difusão deste tipo de conhecimento. Para muitos, o Modo 1 é idêntico com o que se entende por ciência. Estas normas cognitivas e sociais determinam o que se constitui uma boa ciência (GIBBONS, 1994, p. 2).

específico de aplicação. A solução de um problema envolve a integração de diferentes habilidades em um quadro de ação, mas o consenso pode ser temporário dependendo de quão bem está em conformidade com os requisitos estabelecidos pelo contexto específico de aplicação. A forma de solução final estará normalmente além da contribuição de uma única disciplina, caracterizando uma ação transdisciplinar.

A transdisciplinaridade possui quatro características distintas. Na primeira, desenvolve-se um quadro distinto para orientar os esforços da resolução de problemas. Esse quadro é gerado e sustentado no contexto de aplicação sem ser desenvolvido, primeiramente, e só então ser aplicado no contexto mais tarde por um diferente grupo de pesquisadores. A solução de um problema não surge apenas ou, principalmente, da aplicação de um conhecimento que já existe.

Na segunda característica, a solução compreende um componente empírico e teórico, o que é inegavelmente uma contribuição para o conhecimento, mas não necessariamente para o conhecimento disciplinar. Embora o conhecimento surja de um contexto particular de aplicação, o conhecimento transdisciplinar desenvolve suas estruturas teóricas próprias, métodos de pesquisa e modos de prática, mesmo não estando atrelado a uma disciplina específica.

Na terceira característica, diferente do Modo 1, os resultados são divulgados por meio de canais institucionais, são comunicados para aqueles que participaram do processo, e assim, a difusão dos resultados é inicialmente implementada no processo de sua própria produção. Após essa etapa, os resultados são divulgados em outros contextos.

A quarta característica, a transdisciplinaridade é dinâmica, possui a capacidade de solucionar os problemas em movimento. Uma solução particular pode se tornar um espaço cognitivo no qual avanços podem ser feitos, mas onde este conhecimento será utilizado e como ele será desenvolvido, é difícil de prever assim como as possíveis aplicações que podem surgir a partir de disciplina baseada em pesquisa. O Modo 2 é marcado especialmente, mas não exclusivamente, pela interação da produção do conhecimento com a sucessão de problemas do contexto. Assim como acontece as descobertas no Modo 1, uma descoberta pode se construir a partir de outra no Modo 2, as descobertas encontram-se fora dos limites de qualquer disciplina particular e os participantes não precisam retornar a ela para a validação. A produção de um novo conhecimento, desta maneira não se enquadra

em nenhuma das disciplinas que contribuem para a solução, isto é, não se refere a uma disciplina particular. A comunicação se mantém em canais de comunicação formais e informais.

O terceiro atributo para a produção do conhecimento no Modo 2 é heterogêneo em relação as habilidades e experiências que cada pessoa traz consigo. A composição de um grupo para a resolução de um problema não é planejada e muito menos coordenada por uma determinada equipe. A flexibilidade e o tempo de resposta são fatores primordiais, por isso os tipos de organizações usados para resolver os problemas são os mais variados possíveis. Novas formas de organização emergem para acomodar as mudanças e a natureza transitória dos problemas.

Como característica, os grupos de pesquisas no Modo 2 são menos institucionalizados, as pessoas atuam juntas em um trabalho temporário e essa rede é desfeita quando o problema é resolvido. Os membros podem, então, compor um diferente grupo, envolvendo diferentes pessoas, diferentes locais em torno de diferentes problemas. A experiência gerada neste processo cria uma competência valiosa que é transferida para novos contextos. Embora os problemas possam ser transitórios e os grupos de curta duração, os modelos de comunicação e organização persistem como em uma matriz a partir da qual grupos e redes para resolver diferentes problemas serão formados.

Assim, no Modo 2, o conhecimento é produzido em grande variedade de organizações e instituições, incluindo firmas multinacionais, pequenas empresas tecnológicas baseadas em uma particular tecnologia, instituições governamentais, universidades, laboratórios e institutos e em programas de pesquisas nacionais e internacionais.

O quarto atributo é a responsabilidade e reflexibilidade social. No Modo 2, o conhecimento é um processo dialógico e tem a capacidade de incorporar múltiplas visões. Isso se relaciona a pesquisadores cada vez mais conscientes das consequências sociais - responsabilidades sociais. Com a crescente conscientização sobre a variedade de maneiras com que os avanços em ciência e tecnologia podem afetar o interesse público, tem crescido o número de grupos que desejam influenciar os resultados do processo de pesquisa. Isso se reflete na variada composição de grupos de pesquisas. A responsabilidade social permeia todo o processo de produção de conhecimento. Isso não reflete só na interpretação

e difusão dos resultados, mas também na definição de um problema e no conjunto de prioridades da pesquisa. A expansão no número de pessoas interessadas está demandando representações no conjunto da agenda política assim como no processo de decisão. No Modo 2, a sensibilidade do impacto das pesquisas é construída desde o início, para formar o contexto de aplicação.

Ao contrário do que possamos esperar, o trabalho no contexto de aplicação aumenta a sensibilidade dos pesquisadores, amplia as implicações do que estão fazendo. Assim, o Modo 2 faz com que os participantes tornem-se mais reflexivos, isto porque a questão que é pesquisada não pode ser respondida somente em termos técnicos e científicos. A pesquisa em torno da resolução deste tipo de problema incorpora opções para a implementação da solução, e estas são obrigadas a tocar os valores e preferências de diferentes indivíduos e grupos que têm ficado, tradicionalmente, fora do sistema científico e tecnológico. Eles podem tornar-se agentes ativos na definição e solução dos problemas, bem como na avaliação do desempenho. Isso é expresso parcialmente em termos da necessidade de maior responsabilidade social, mas isso também significa que os próprios indivíduos, não agem efetivamente de forma reflexiva. A humanidade também espera por essa crescente demanda deste tipo de conhecimento que eles têm a oferecer.

Novas formas de controle de qualidade constituem a quinta característica da nova produção do conhecimento. Sistemas tradicionais baseados em disciplina de revisão por pares são complementados por outros critérios de natureza econômica, política, social e cultural. Devido a um conjunto mais amplo de critérios de qualidade, torna-se mais difícil determinar o que é “boa ciência”, uma vez que isso não está estritamente limitado ao julgamento de seus pares disciplinares, o receio é que o controle será mais fraco e o resultado de baixa qualidade.

O critério para acessar a qualidade de trabalho e os grupos que executam a pesquisa no Modo 2 diferem daqueles mais tradicionais, da ciência disciplinar. A qualidade no Modo 1 é determinada, essencialmente, por meio da revisão de pares sobre as contribuições feitas pelos indivíduos. O controle é mantido pela seleção cuidadosa daqueles que julgam competentes para agir como parceiros, a qual é determinada pelas contribuições prévias de suas disciplinas. Na ciência disciplinar, a revisão dos pares opera por meio de um canal individual, o qual trabalha no problema central para o avanço da disciplina. Estes problemas são definidos por critérios que refletem os interesses intelectuais e preocupações da disciplina.

No Modo 2, o critério adicional é acrescentado por meio do contexto de aplicação que incorpora em uma gama de interesses intelectuais, sociais, econômicos e políticos. A qualidade é determinada por um amplo conjunto de critérios que refletem a ampliação social do sistema de revisão, é um modo composto e multidimensional.

Assim, de acordo com Bertoldo (2007, p. 144), o Modo 2 de produção do conhecimento,

[...] é caracterizado pela transdisciplinaridade, é institucionalizado em um sistema que se pretende, distribuído de forma socialmente mais flexível e heterogênea, numa tentativa de produção do conhecimento aplicado que, engajado socialmente, atenda às necessidades da sociedade.

De acordo com o autor, o que a LA propõe equipara-se ao Modo 2, na nova epistemologia da produção do conhecimento, uma vez que a adesão à essa perspectiva implica uma proposta acadêmica diferente, bem como a participação dos sujeitos envolvidos no problema, o que sem dúvida é um desafio para a LA que tem buscado firmar-se como um campo científico independente.

Moita Lopes (2006, p. 20) explica que foi por meio do caráter interdisciplinar que a LA se desenvolveu como uma área do conhecimento contemporâneo, “fazendo entender o que outras áreas do conhecimento têm a dizer sobre a linguagem, [...] desgarrando-se das limitações de qualquer tipo de linguística”.

O autor ainda acrescenta que é importante compreender a necessidade de reinvenção como questão primordial a qualquer pesquisa, assim:

[...] a necessidade de repensar outros modos de teorizar e fazer LA surge do fato de que uma área de pesquisa aplicada, na qual a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado, onde as pessoas vivem e agem, devem considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam (MOITA LOPES, 2006, p. 21).

Para o autor, considerando a LA como uma área de conhecimento transdisciplinar, é necessário estabelecer um diálogo com teorias que reconsiderem os modos de produzir conhecimento em ciências sociais. É preciso dialogar com o mundo contemporâneo, com os contextos sociais, levando em consideração os interesses daqueles que trabalham no contexto de aplicação. Aqueles que vivem as

práticas sociais precisam opinar sobre os resultados das pesquisas acadêmicas para validar ou não as questões por elas propostas.

Isto posto, na próxima seção, apresentamos a relação teoria e prática, focalizando as contribuições advindas da LA nos estudos realizados, principalmente, por Bertoldo (2007) e Araújo (2006).

1.3 Relação Teoria e Prática

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

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

O autor argumenta que somos sempre levados a perceber um pensamento dicotômico entre teoria e prática, e segundo ele,

[...] é possível perceber que esse entendimento dicotômico vem permeando as práticas pedagógicas como um todo e, particularmente os estudos da LA, sobretudo aqueles que dizem respeito aos processos de ensino e aprendizagem de línguas e seus reflexos na sala de aula (BETOLDO, 2007, p. 129).

Nesse sentido, entendemos que essa dicotomia tem permeado não só a formação dos profissionais de outras áreas de conhecimento, mas também a LA, sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE.

Bertoldo (2007, p.130,131), ao discutir a relação teoria e prática, retoma as acepções de teoria advindas do pensamento clássico (Filosofia grega e medieval) como sendo uma atividade desinteressada, contemplativa e abstrata, na qual “é possível perceber que decorre dessa definição uma preocupação com o conhecimento puro, desvinculado da prática”. A partir disso, o autor explica que a

teoria seria entendida “como um fazer da mente que cria idéias desvinculadas da prática”.

Ainda, de acordo com o pensamento clássico, Araújo (2006, p. 28) explica que:

Se esse “fazer mental criador de idéias” representa a teoria, podemos perceber que essa “realidade mais abrangente” se refere a outro ponto da dicotomia, ou seja, a prática. Assim, [...] se a prática é apresentada como oposição à teoria, aquela estaria voltada a questões de aplicação e não a questões de normatização ou concepção metódica, como esta última (destaques do autor).

Nessa perspectiva, por meio do pensamento clássico, Araújo (2006) e Bertoldo (2007) apresentam uma visão ambivalente sobre a relação entre teoria e prática, a qual é problematizada no estudo de Bertoldo (2007).

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

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

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

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

No entanto, percebe-se que as ciências humanas almejam um ideal científico, isto é,

desejam ser reconhecidas como portadoras de cientificidade capaz de garantir o conhecimento da realidade, mesmo sabendo que esse conhecimento seria fruto da reflexão sistemática, e que se privilegiaria, neste caso, a teoria em detrimento da prática (BERTOLDO, 2007, p. 139,140).

Por se ocupar da LA, enquanto área de conhecimento que almeja esse cientificismo, o autor acredita que a concepção de ciência baseada na racionalidade representa a garantia de aprender o conhecimento do mundo, para assim, dominá-lo e controlá-lo por meio da elaboração de conhecimentos científicos, que por sua vez, desconsideram que o “conhecimento é provisório”, e “[...] está em constante movimento”, que porventura, representa “[...] um quadro de ilusão de que os conhecimentos científicos constituem a estabilidade dos sentidos possíveis para o mundo e determinam o seu progresso” (BERTOLDO, 2007, p. 140).

Nessa mesma vertente, Araújo (2006, p. 29) acrescenta que:

[...] todo e qualquer conhecimento é local e provisório, estando, portanto, sujeito a constantes mudanças. Tal esquecimento vai contribuir para a ilusão de que os conhecimentos científicos representam uma estabilidade para questões como, por exemplo, a relação entre teoria e prática.

Portanto, para os autores, o conhecimento não é algo imóvel e estático, e muito menos construído em determinado tempo, espaço e contexto.

A LA, de acordo com a ciência moderna, configura-se como um campo independente de investigação ao intitular-se como uma ciência aplicada, e ao

estabelecer a relação teoria e prática, aquela enfoca mais as questões teóricas, promovendo “sua articulação, numa tentativa de não ser aplicação de teoria”. Neste caso, o que a LA propõe para a formação de professores de LE é que “a própria LA seja a teoria que informa a prática docente, isto é, que a LA tenha nos currículos dos cursos de formação de professores a legitimidade que lhe é devida pelo seu estatuto de disciplina científica” (BERTOLDO, 2007, p. 140, 141).

As relações entre teoria e prática para Deleuze (apud Foucault, 1996, p, 69,70) são parciais e fragmentadas, para ele, “a prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra”. Dessa forma, a relação teoria e prática é composta por múltiplos componentes de revezamentos teóricos e práticos, e a teoria ao penetrar em outro domínio encontra obstáculos, que são atravessados por outros discursos, isto é, na visão de Foucault (1996, p.71) “existe um sistema de poder que barra, proíbe e invalida esse discurso e esse saber”.

Considerando a articulação entre teoria e prática, na seção seguinte, discutimos alguns apontamentos feitos por Connley; Clandinin (1988, 1995), quando afirmam que o fazer docente está intimamente ligado ao conhecimento prático pessoal, isto é, consideram os professores sujeitos de conhecimento.

1.4 Professores: Sujeitos de Conhecimento

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

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

Esse conhecimento encontra-se nas experiências dos professores, sejam elas educacionais, pedagógicas, teóricas e / ou práticas. Para Connelly; Clandinin (1988), o conhecimento está presente na mente e no corpo dos docentes e nos planos futuros dos professores e formadores. Isso pode ser confirmado quando assistimos

a uma aula ou dela participamos, vemos mente e corpo trabalhando, em ação conjunta. Para os autores, é importante reconhecer que os professores afirmam e desempenham diferentes funções em diferentes circunstâncias, e, inversamente, essas diferentes circunstâncias trazem diferentes aspectos das experiências desses profissionais.

Sobre esse ponto de vista, Connelly; Clandinin (1995) estabelecem a metáfora da paisagem do conhecimento profissional docente, para explicar a situação do professor em relação à teoria e prática, uma maneira de contextualizar e entender o conhecimento prático pessoal dos professores. Portanto, essa metáfora permite entender que o conhecimento prático pessoal dos professores é composto por uma variedade de fatores e influenciado por uma variedade de pessoas, lugares e objetos, isto é, o conhecimento prático pessoal é composto pela relação entre pessoas e o meio em que estão inseridas na paisagem do seu conhecimento profissional.

Por outro lado, por meio dessa metáfora, pode se entender que o docente divide seu tempo entre sala de aula e outras atividades profissionais, em lugares comuns, por exemplo, universidades, centros de formação de professores, dentre outras.

De acordo com esses autores,

[...] o conhecimento do professor interfere em todos os aspectos do ato de ensinar. Interfere nas relações do professor com o aluno, em sua interpretação com o conteúdo da matéria, na importância que esta tem na vida dos aprendizes, na maneira como o professor trata as idéias, estejam fixadas, em um livro texto, ou enquanto assunto para pesquisa e reflexão. O que os professores sabem e como eles expressam tal conhecimento são pontos centrais do processo de ensino e aprendizagem (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 3).

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

Assim, para os autores, tal conhecimento só pode ser compreendido em função do conteúdo afetivo que ele representa para o professor, e, também, em função da historicidade das experiências do sujeito no campo pessoal e profissional.

Para compreender melhor o conhecimento prático pessoal dos professores, precisamos entender a relação entre a maneira como esses profissionais vivenciam a sala de aula e a escola e outros espaços acadêmicos com outros docentes. Essa compreensão, conforme Connely; Clandinin (1995), são fundamentais, pois são contextos diferentes, inseridos na metáfora desse conhecimento, isto é, o primeiro contexto diz respeito ao tempo em que estão com os alunos e o segundo relaciona-se ao tempo em que estão no espaço profissional com outros professores.

Como já mencionado, a base epistemológica do ensino-aprendizagem, na visão de Connely; Clandinin (1995), está na relação teoria e prática, que ocorre no cenário do ensino e aprendizagem de línguas. Segundo os autores, entender a relação entre conhecimento prático e conhecimento teórico e prático dos professores é fundamental para compreendermos o processo de ensino-aprendizagem de LE. Essa relação é parte de uma parcela do conhecimento dos professores, o qual é composto por convicções e significados conscientes e inconscientes que emergem da experiência, particular e social e que são expressas em sua prática. Isso significa dizer que o conhecimento pessoal dos professores emerge das circunstâncias vivenciadas por eles, portanto, a prática é parte do conhecimento prático do professor, e que, de fato, quando vemos um professor em sala de aula, estamos vendo tal conhecimento em ação.

Neste sentido, sobre o conhecimento pessoal prático do professores, Connely; Clandinin (1995) destacam a importância da vida diária, história pessoal, história social e até do papel moral de que os professores são constituídos na determinação desse conhecimento. Acreditam ainda que tal conhecimento esteja intimamente inter-relacionado com as experiências particulares dos professores.

1.5 Saberes que fundamentam a prática docente

Reconhecendo que a docência possui como base a noção de que o ensino é composto por saberes próprios dos professores, vários estudiosos os têm tomado como objeto de estudo, dentre estes, Tardif (2002; 2008).

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

Nessa visão, tais considerações permitem lançar mão da noção de professor como profissional que aplica conhecimento também produzido por outros. Tardif (2002, p. 230) acrescenta que o professor:

[...] não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimento e um saber fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

O autor discute a ideia de não se considerar o professor como um sujeito constituído de saberes e competências, que também conhece as especificidades de seu trabalho, isso porque, ao executar sua prática, coloca em ação sua subjetividade e um conhecimento elaborado a partir de experiências teóricas, pessoais e profissionais as quais orientam e direcionam sua ação.

Para ilustrar a questão dos saberes e conhecimentos dos professores, apresentamos um gráfico, expondo não só a classificação desses saberes, mas também as fontes de onde eles podem ser adquiridos.



Gráfico 1 : Saberes dos professores

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

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

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

Nessa perspectiva, podemos dizer ainda que esses saberes variados e heterogêneos são:

[...] plurais, oriundos de fontes diversas (família, escola, universidade etc.) e adquiridos em tempos sociais diferentes: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira. São sociais também na medida em que, em certos casos, são explicitamente produzidos e legitimados por grupos sociais, como, por exemplo, os professores universitários, as autoridades curriculares (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 236).

O Gráfico 2, abaixo, representa uma relação esquemática do conhecimento docente, partindo da perspectiva heterogênea dos saberes profissionais proposta por Tardif (2002), por meio da qual podemos perceber que o saber docente trata-se de uma unidade conceitual constituída de diferentes bases, conhecimentos e objetivos.

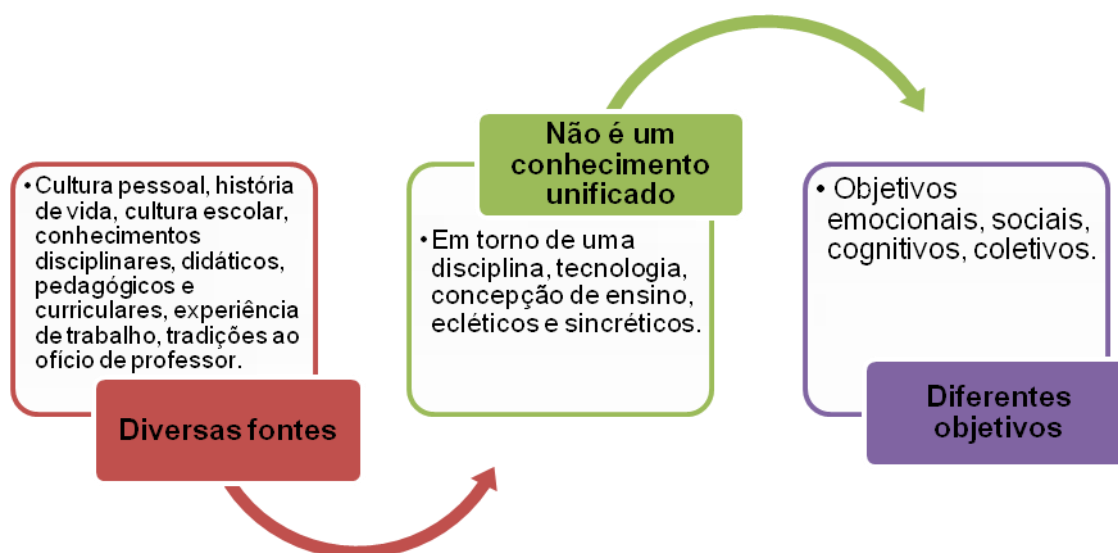


Gráfico 2: Saberes dos profissionais docentes

A prática docente, na visão do autor, é perpassada por conhecimentos que provêm de diversas fontes. Em sua prática, o professor ocupa-se de sua cultura pessoal, oriunda de história de vida, cultura escolar, utilizando diversas teorias e técnicas, muitas contraditórias, de acordo com a visão dos pesquisadores. Procuram atingir vários objetivos, estabelecendo uma relação integrada com a prática (TARDIF, 2002).

Essas considerações traçadas por Tardif; Raymond (2000) e Tardif (2002) possibilitam repensar as concepções inerentes à relação teoria e prática e, principalmente as relações entre pesquisa e prática docente.

Tardif (2002, p.234) explica que ao assumir que “os professores são atores competentes, sujeitos ativos”, deve-se concordar que “a prática deles não é somente

um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática”.

Se os professores são sujeitos que possuem teorias, conhecimentos e saberes sobre sua prática em sala de aula, assim o contexto que eles ocupam deve ser considerado como um espaço de elaboração e transformação desses conhecimentos, inerentes à prática docente.

Esta concepção, segundo o autor, contrapõe-se à ideia tradicional entre teoria e prática, na qual o saber é teórico, produzido pela ciência, pela pesquisa, e a prática é a aplicação da teoria, isto é:

o saber é produzido fora da prática, e sua relação com a prática, por conseguinte, só pode ser uma relação de aplicação, [...] os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa essa que se desenvolve, a maioria das vezes, ora da prática do ofício de professor (TARDIF, 2002, p. 235).

Com base na discussão do autor, podemos perceber que a relação entre teoria e prática na concepção tradicional é uma representação na qual a prática é desprovida de saber, uma mera aplicação da teoria, desconsidera-se que esta “só existe através de um sistema de práticas e atores que as produzem e as assumem” (TARDIF, 2002, p.235). Assim, a produção de conhecimento parece ser inerente ao pesquisador, excluindo os professores da produção de saberes, como se a prática deles fosse entremeada por saberes externos, advindos dos pesquisadores, teóricos, sociedade e demais fontes de produção.

Como salienta Tardif (2002), não existe uma relação dicotômica entre teoria e prática, pois para o autor, ambas são compostas de práticas, saberes, teorias, ações, experiência, conceitos, representações e subjetividades, permeadas, também, por uma relação entre sujeitos das quais as práticas são constituídas de saberes.

1.6 Crenças e Cognições de Professores

O estudo das crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas tem sido um dos campos de investigação bastante férteis na LA nos últimos anos, tanto no Brasil

quanto no exterior. Segundo Silva (2010, p. 22), “o conceito crenças não é específico da LA. É antes um conceito antigo em outras áreas do conhecimento.”

Para Barcelos (2004, apud SILVA, 2010, p. 23 – destaques do autor), “um dos precursores dos estudos sobre *crenças na aprendizagem* é Honsselfeld (1978), que usou a expressão ‘mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos’, [...] mesmo sem denominá-las de crenças”. Após esses estudos, surgiram outros, dentre eles, aqueles realizados por Horwitz (1985), Wenden (1986), sendo Shulman (1986) considerado um dos pioneiros dos estudos sobre crenças no ensino. Com esses estudos, o autor objetivava descrever “a vida mental do professor, concebido como um agente que toma decisões, reflete, emite juízos, tem *crenças* e atitudes” (SHULMAN, 1986, apud SILVA, 2010, p. 23).

Na sequência, apresentamos um quadro, mostrando alguns dos vários termos e definições já usados em pesquisas brasileiras para se referir às crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas, de acordo com Silva (2010, p. 28-32).

Termos	Definições
Abordagem ou cultura de aprender (Almeida Filho, 1993)	“Maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita” (p.13).
Cultura de aprender línguas (Almeida Filho, 1995)	“O conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio – econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes” (p.40).
Crenças (André, 1996)	“Crenças são entendidas como posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que servem como base para ações subseqüentes.
Crenças (Felix, 1998)	“Opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elemntos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências

	e caracterizam a tarefa de aprendizagem (do aluno, no caso do professor)” (p. 26).
Crenças (Pagano, 2000)	“Todos os pressupostos a partir do qual o aprendiz constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento” (p.9).
Crenças (Barcelos, 2001)	“Idéias, opiniões e pressupostos que os alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/ aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências” (p.72).
Crenças (Mastrela, 2002)	“Crenças são interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente” (p.33)
Crenças (Perina, 2003)	“As crenças (...) são “verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros” (p.10-11)
Crenças (Barcelos, 2004a)	As crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são “socialmente construídas” sobre “experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar o que nos cerca” (p.132).
Crenças (Barcelos, 2004b)	Assim, as crenças não seriam somente um conceito cognitivo, antes “construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas (...) de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p.20).
Crenças (Barcelos, 2006)	“(...) 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” (p. 18).
Crenças (Lima, 2005)	“Filtro pelo qual passa todo e qualquer conhecimento e como algo que não está disponível de forma sistematizada para todas as pessoas, como está o conhecimento, mas existe a dimensão individual como na social e pode ser questionado e rejeitado por outras pessoas que não compartilham do mesmo sistema

	de crenças. (...) A crença não deixa instantaneamente de ser verdadeira para o indivíduo que a possui, mas se modifica na medida em que novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo e essas novas crenças, podem vir a substituir a anterior ou não” (p.22).
Crenças (Taset, 2006)	“(...) como o conhecimento implícito e/ou explícito sobre a natureza da língua, a capacidade do indivíduo para adquiri-la e as maneiras de conseguir essa aquisição, fruto da experiência escolar prévia e presente e da influência do contexto (a escola, os livros, a mídia, a família, os amigos, os professores e as relações interpessoais). Esse conhecimento pode manifestar em declarações, intenções, atitudes e ações relativas ao processo de ensino-aprendizagem. (...) As ações/estratégias desenvolvidas na tentativa de aprender uma L2/LE estão incluídas nas experiências presentes de aprendizagem e também constituem fontes de formação e mudança de crenças (p. 36-37).
Crenças (Silva, 2005)	Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto os alunos, professores e terceiros (os outros agentes participantes do processo educacional – Parâmetros Curriculares Nacionais, Leis de Diretrizes e Bases para a Educação, etc – país, entre outros) têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re) constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo” (p. 77).
Imaginário (Cardoso, 2002)	“O conjunto de imagens que nos guiam para entender o processo de ensinar”, no caso do professor, “e de aprender” no caso do aluno. “É o universo, a constelação de imagens que surgem, algumas formadas conforme o explicitado pela teoria e muitas conforme a intuição, a teoria informal e as teorias passadas”. Nesse imaginário, situa-

	se, conforme bem enfatizado por Cardoso (2002, p. 20), “a raiz do implícito, lugar recôndito que guarda as crenças, as sensações, as intuições sobre o processo de aprender e de ensinar que nos orientam e nos levam a agir como aluno e como professor”. O imaginário é, pois, constituído ao longo de nossa vida pessoal e profissional (p.20).
Mitos (Carvalho, 2000)	“Os mitos costumam ser frutos de concepções errôneas e estereotipadas, às vezes veiculadas pela mídia e passadas de geração para geração sem que as pessoas parem para refletir ou mesmo buscar na literatura especializada elementos que justifiquem ou não esses mitos” (p.85).
Representações (Celnai & Magalhães, 2002)	“(…) uma cadeia de significações, construída nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular” (p. 321).
Representações (Magalhães, 2004)	“(…) uma cadeia de significações construída nas constantes negociações entre os participantes das interações e as compreensões, expectativas, intenções, valores e crenças, “verdades”, referentes a teoria de mundo físico; as normas, valores e símbolos do mundo social e a expectativa do agente sobre si mesmo enquanto sujeito em um contexto particular (isto é, significações sobre seu saber, saber fazer e poder agir) que, a todo momento, são colocados para avaliação, desconstruídas e revistas” (p. 66).
Representações Sociais (Moscovic, 1961)	“Universo de opiniões próprias de uma cultura, uma classe ou um grupo, relativas aos objetos do ambiente social” (p.16).

Quadro 1: Diferentes termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas. **Fonte:** SILVA (2010, p. 28-32).

Em relação às definições, apresentadas no quadro acima, Silva (2010, p. 33) argumenta que as “crenças são socialmente (e, desse modo, também cultural e

historicamente) constituídas através da interação, recíprocas, dinâmicas, possuindo uma estreita relação com a ação.”

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

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

Compartilhamos dessa visão dos autores, que é também a posição de Edge (1993), quando afirma que os professores trazem consigo para o contexto, além da habilidade de falar uma língua, outros valores que fazem parte da constituição do ser humano, tais como: conhecimento, experiência, habilidades, emoções, imaginações, conscientizações, criatividade, sonhos, esperanças, aspirações, medo, memórias, interesses, hábitos, expectativas, dentre outros. Em outras palavras, professores são seres humanos compostos por construtos psicológicos individuais que permeiam o processo de ensino e aprendizagem.

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

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

refletir sobre quais são as cognições dos professores, como elas se interagem e se desenvolvem no processo de ensino e aprendizagem de LE.

Na Figura 1, abaixo, Borg (2003, p.41) apresenta os aspectos que fazem parte da constituição das cognições dos professores, considerando o contexto em que eles atuam como profissionais, descrevendo vários construtos psicológicos que permeiam essas cognições.

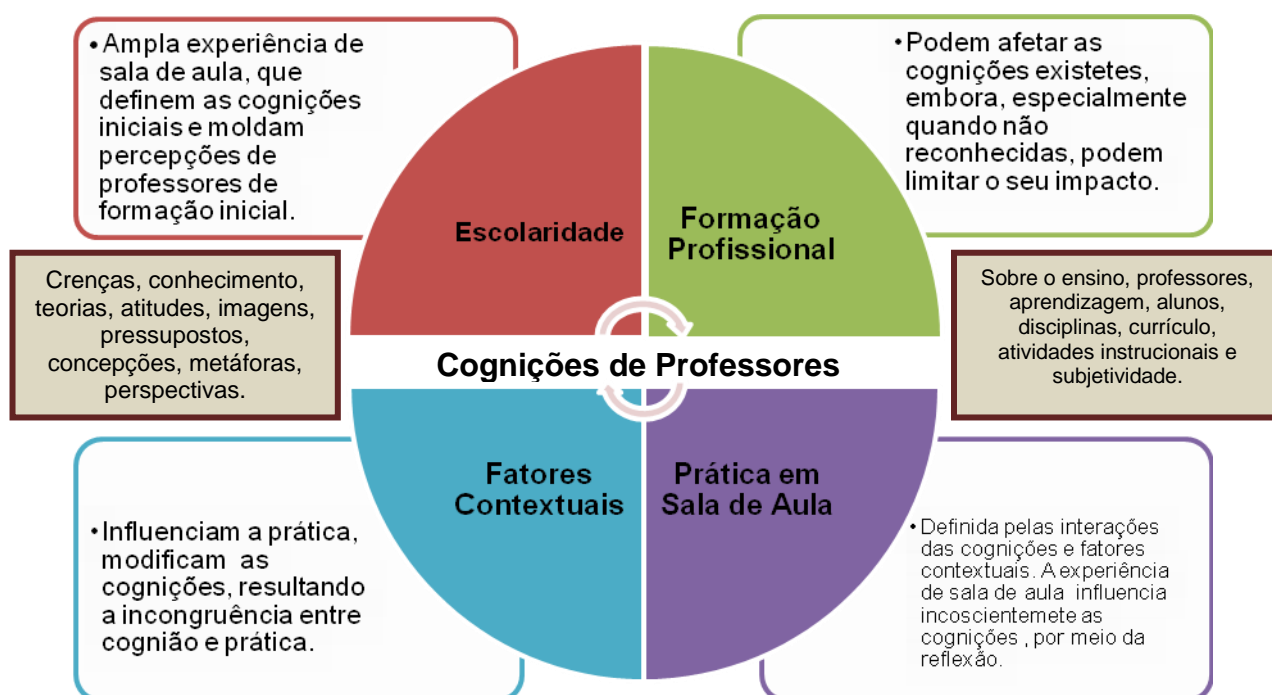


Figura 1⁴: Teacher cognition, schooling, professional education, and classroom practice.

Por meio desse diagrama, o autor explica que professores de línguas possuem cognições em todos os aspectos da prática. Como podemos notar, existe uma ampla evidência sobre as experiências dos professores como aprendizes, desde a fase em que eles cursaram a escola regular como alunos, até se tornarem professores, isto é, as cognições de aprendizes podem influenciar os professores em sua carreira profissional. Em síntese, as cognições de professores abrangem os processos cognitivos os quais são influenciados pela prática. Esses processos incluem crenças, conhecimentos, princípios, teorias e atitudes.

⁴ BORG, S. Teacher cognition, schooling, professional education, and classroom practice. In: BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. Language Teaching. 36. 2003, 81-109.

Segundo Borg (2003, p. 98), apesar de vários estudos considerarem a compreensão das cognições dos professores no ensino de línguas, pouco se tem pesquisado sobre os “fatores contextuais que facilitam ou dificultam os tipos de decisões que os professores são capazes de tomar”. O autor observa que a maioria das pesquisas desconsidera o contexto de sala de aula, portanto, precisamos “chamar a atenção para importantes variáveis sociais e psicológicas que parecem ter sido negligenciadas na pesquisa sobre o ensino e aprendizagem de línguas”.

Sobre os fatores sociais e contextuais que subjazem o processo de ensino-aprendizagem de LE, Richards; Lockhart (1996) também enfatizam a importância desses fatores para compreensão das ações dos professores na prática, pois estas estão relacionadas aos seus objetivos, valores e crenças. As ações dos professores relacionam-se não só ao conteúdo e processo de ensino, mas também ao contexto e às funções que eles desempenham.

Na seção seguinte, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para a realização deste estudo.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 Introdução

Este capítulo tem por objetivo apresentar os pressupostos metodológicos adotados neste estudo e está subdividido em três seções. Na primeira, apresentamos ao leitor a natureza da pesquisa. Na segunda, expomos a Metodologia Q e seus princípios. Finalmente, na terceira e última seção, explicitamos os instrumentos utilizados para a Coleta dos Dados.

2.2 Natureza da Pesquisa

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

Este estudo enquadra-se no paradigma de pesquisa qualitativa (NUNAN, 2001) de base interpretativista (ERICKSON, 1986), considerando que as cognições dos professores e pesquisadores sobre o papel das pesquisas acerca do processo de ensino e aprendizagem, bem como a relação destas com a prática docente de LE são investigadas em seu contexto imediato, não havendo a preocupação em medir e quantificar os dados, tampouco em buscar generalizações. As distribuições Q, o grupo focal e as entrevistas semi-estruturadas, possibilitaram-nos não só interpretar as cognições dos professores, mas também formular uma análise das perspectivas de suas práticas.

Considerando que a Metodologia Q, utilizada em uma das fases da coleta de dados, é uma abordagem ainda nova na área da LA, passamos a discorrer sobre essa técnica na seção seguinte visando apresentar ao leitor maiores esclarecimentos.

2.3 A Metodologia Q

Tomamos conhecimento da Metodologia Q em 2007, quando, como participantes da IV Semana Acadêmica, realizada pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU)⁵, assistimos a uma comunicação oral de uma aluna de iniciação científica da graduação do Curso de Letras da instituição, cujo o tema era “Representações de Professores de Institutos de Idiomas sobre o processo de Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa”. Nesse estudo, a aluna apresentava como questão principal a análise das cognições de professores de institutos de idiomas sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa, utilizando o método Q.

Em contato com a professora orientadora desse trabalho, Dra. Maria Carmen Khnychala Cunha, obtivemos informações a respeito da 1ª Conferência Internacional sobre Metodologia Q, realizada pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), coordenada pelo professor Dr. Michael Stricklin do Departamento de Comunicação Social (DCS) da instituição, que reuniu professores pesquisadores de diversas áreas do conhecimento.

Nesse evento, a referida professora proferiu a palestra, “Aplicações da Metodologia Q na área de Linguística Aplicada e Ensino / Aprendizagem de Línguas”. Participamos dessa conferência e, a partir de então, entramos em contato com os princípios, os métodos e as técnicas que embasam o uso da Metodologia Q, o que despertou em nós o interesse em pesquisar sobre esse método.

Dois anos depois, em 2010, houve a oportunidade deste trabalho, (*Cognitions about research on the process of teaching and learning a foreign language: a Q-Methodology study*), ser apresentado e discutido, na 26th Annual Q Conference, realizada em Akron, Ohio.

Ao buscar informações sobre a utilização desta metodologia no Brasil, tivemos conhecimento dos estudos realizados por Santos (2001), uma tese da área de Medicina sobre a maternidade na adolescência, e Tonini (2006), dissertação na área de História sobre representações sociais do processo saúde-doença de

⁵ IV Semana Acadêmica (UFU) - evento realizado no período de 01 a 05 de outubro de 2007 – com o objetivo de debater sobre temas atuais de importância para a educação superior e também discutir sobre o desenvolvimento de ações que favoreçam a aproximação e a manutenção de contatos permanentes com o outro.

trabalhadores rurais. Esses autores aplicaram a Metodologia Q para coletar e analisar a visão subjetiva dos participantes em relação ao tema pesquisado.

Na área de Linguística Aplicada, destacamos os trabalhos seguintes que também utilizaram a Metodologia Q: Cunha (2005), tese sobre o ambiente de aprendizagem em aulas de língua estrangeira; Carvalho (2008), dissertação sobre pontos de vistas de professores sobre vocabulário e leitura; Oliveira (2009), dissertação sobre pontos de vistas de professores de inglês sobre leitura; Coêlho (2010), dissertação sobre o uso de oficinas de teatro nas aulas de Língua Inglesa; Oliveira (2011), dissertação a respeito de cognições de professores e alunos de uma escola pública sobre o uso de sequências didáticas no ensino de língua inglesa; e Thereza Junior (2011), dissertação sobre a ansiedade na aprendizagem de língua inglesa.

Embora a Metodologia Q não seja uma técnica nova na área de Linguística Aplicada, ela já é, em diversos países, uma ferramenta metodológica muito utilizada por pesquisadores na área das ciências sociais. Mostra-se particularmente útil na abordagem de temas em que há controvérsia e em que a subjetividade desempenha um papel importante.

Em 1977, o periódico *Operant Subjectivity*, voltado para divulgação de pesquisas relacionadas à Metodologia Q, passou a ser publicado com regularidade. Na década de 90, foi criada a *International Society for the Scientific Study of Subjectivity*, tendo como principal meio de divulgação dos estudos sobre a Metodologia Q a revista *Operant Subjectivity*. Essa sociedade organiza estudos científicos anuais desde 1985, com o propósito de discutir as implicações e ideias da Metodologia Q nas diversas áreas.

A partir de 1992, um grupo de discussão, do qual fazemos parte, é criado via internet, tendo como endereço para inscrição o e-mail LISTSERV@LISTSERV.KENT.EDU, e em 2001, a página www.qmethod.org é disponibilizada. Foram desenvolvidos pacotes estatísticos específicos, sendo um deles de domínio público: *Q Method Program* (ATKISON, 1992) disponível para versão PC no seguinte endereço eletrônico: <http://www.lrz.de/~schmolck/qmethod/#PQMethod>.

PQMethod é um programa estatístico elaborado com os requisitos dos estudos Q. Especificamente, ele permite inserir os dados (Q-sort) da forma como são coletados, ou seja, pelo número de cada cartão distribuído no quadro de

distribuição Q. O programa original FORTRAM, QMethod, foi desenvolvido por John Atkison na Kent State University e liberado para domínio público.

É de fundamental importância fazermos distinção entre a técnica Q, o método Q e a Metodologia Q. Enquanto a metodologia envolve princípios filosóficos, psicológicos, lógicos, experimentais e epistemológicos, a técnica Q é um procedimento operacional e o método é o uso dos procedimentos de análise fatorial e análise de variância (STEPHENSON, 1953, apud CUNHA, 2005).

2.3.1 O método Q

A Metodologia Q é uma combinação de conceitos filosóficos, psicológicos, epistemológicos, de procedimentos de coleta de dados e métodos estatísticos que fornece uma base bem elaborada para o estudo sistemático da subjetividade⁶ humana. O ponto central da metodologia são os significados e compreensões que as pessoas trazem para os seus empreendimentos. A preservação da perspectiva da pessoa tornou a metodologia Q interessante para pesquisadores que privilegiam os métodos qualitativos e procedimentos sistemáticos.

Além disso, a metodologia faz uso de procedimentos estatísticos que muitas vezes revelam padrões dentro de perspectivas subjetivas que podem ser negligenciados, mesmo pelos mais sensíveis e exigentes olhos. Em outras palavras, a metodologia incorpora um conjunto de princípios psicométricos e operacionais que, quando em conjunto com aplicações estatísticas especializadas de técnicas e fatores analíticos correlacionais, fornece ao pesquisador um rigoroso e sistemático meio quantitativo para examinar a subjetividade humana (MCKEOWN; THOMAS, 1988).

Na Metodologia Q, a subjetividade é considerada simplesmente como um ponto de vista da pessoa sobre qualquer assunto de interesse pessoal e / ou de importância social sob investigação.

A Metodologia Q foi criada em 1935, por William Stephenson (1902-1989), que fez estudos de doutorado em física e depois em psicologia na Universidade de Londres, enquanto servia como assistente de Sir Charles Spearman, inventor da

⁶ Subjetividade aqui não implica em uma relação passiva do sujeito com o mundo, mas sim em ação do sujeito, a qual ocorre tanto na interpelação do mundo quanto na mudança da organização deste com o fim de adequá-la aos seus objetivos (CUNHA, 2005).

análise fatorial. Stephenson posteriormente trabalhou como diretor do Instituto de Psicologia Experimental na Universidade de Oxford, estudou psicanálise com Melanie Klein, e após a II Guerra Mundial, aceitou um cargo na Universidade de Chicago.

Mais tarde, ele se tornou professor na área de pesquisa em publicidade na Escola de Jornalismo da Universidade de Missouri. Seu estudo sobre o comportamento é a declaração mais completa sobre a sua inovação, que tem sido aplicada em uma ampla variedade de campos e, mais recentemente, adotada como um método de análise qualitativa. Embora fortificados pela matemática da análise fatorial e, muitas vezes apresentado como um método puramente quantitativo, a Metodologia Q foi proposta por Stephenson como base para o estudo sistemático da subjetividade em que o significado auto-referencial e interpretação pessoal são centrais.

2.3.2 Subjetividade e Metodologia Q

A Metodologia Q implica em um método para o estudo da subjetividade humana. Subjetividade, na metodologia Q, nada mais é do que a comunicação do ponto de vista de uma pessoa. Sendo assim, para os autores, a subjetividade é sempre ancorada na “auto-referência”, isto é, no quadro de referência “interno” da pessoa (MCKEOWN; THOMAS, 1988, p. 12, destaques dos autores).

A subjetividade auto-referente é “comportamento puro” do tipo com que nos deparamos em nosso dia a dia quando uma pessoa inicia suas falas ou observações com “Isto me parece...” ou, “em minha opinião...”. Ao falar assim, o participante estará dizendo algo significativo sobre sua experiência pessoal, e o que a Metodologia Q possibilita é um meio sistemático para examinar e chegar a compreensão de tais experiências. Dessa forma, o quadro de referência dos participantes é preservado (BROWN, 1980, apud MCKEOWN; THOMAS, 1988, p. 12, destaques dos autores).

Na metodologia Q pressupõe-se que a subjetividade sempre é auto-referente e que somente opiniões subjetivas estão em questão, e embora estas geralmente não possam ser provadas, elas, contudo, podem apresentar uma estrutura e forma, e isso é o papel da técnica Q, revelar esta estrutura e forma para fins de observação e estudo.

Nesse sentido, o pesquisador procura um modelo, o qual permite que os participantes modelem seus pontos de vista sobre um assunto de importância subjetiva por meio da Distribuição Q. Este “modelo” é realizado por um participante, por meio de uma ordenação sistemática, isto é, da distribuição de um conjunto de estímulos, denominado amostra-Q, de acordo com uma instrução de distribuição específica (BROWN, 1986, apud MCKEOWN; THOMAS, 1988, p. 12).

A natureza dos estímulos que compõe a amostra Q é restrita somente ao domínio da subjetividade em que o pesquisador está interessado, e que Stephenson (1978, apud MCKEOWN; THOMAS, 1988, p. 12) denominou de “universo de idéias⁷”.

2.3.3 O Universo de idéias e Amostra Q

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

Para Cunha (2005, p. 253):

Um princípio básico da técnica de distribuição consiste no fato de que os itens são avaliados uns com relação aos outros, por meio de comparações, o que é geralmente alcançado fornecendo-se itens impressos em pequenos cartões, distribuídos pelo sujeito em sequência de categorias ordenadas horizontalmente em uma mesa.

A autora acrescenta que o conjunto de itens que o participante distribui é denominado Amostra Q, a qual é composta a partir de um conjunto maior de itens, ou Universo de Idéias. Este universo é levantado diretamente a partir da expressão das perspectivas da comunidade sob investigação sobre o tema de interesse do pesquisador.

A Amostra Q, segundo Cunha (2005, p. 254), é um conjunto de itens ou assertivas, cada um, impresso em um cartão separado, que é apresentado ao sujeito participante para que ele ordene no quadro de distribuição. São afirmações

⁷ Tradução de *concourse of ideas*, de Cunha, M. C. K. (2005).

que expressam opiniões diferentes sobre uma determinada questão, e o número de afirmações fica entre 30 e 60, embora não seja incomum encontrarmos até 100 afirmações. A autora esclarece que “os itens precisam ser bem escritos, em uma linguagem familiar aos participantes, e, como em qualquer pesquisa, devem conter apenas uma ideia por cartão”.

A Amostra Q pode ser constituída de diferentes formas, a primeira é a amostra “naturalística” e a outra, a amostra “não original”. A vantagem da amostra Q naturalística é dupla, primeiro, porque as assertivas espelham de forma direta as opiniões dos participantes na distribuição Q, e segundo, porque elas aceleram tanto o processo de distribuição Q quanto os significados atribuídos aos itens baseados na comunicação do sujeito. Esse tipo de amostra reduz significativamente o risco de perder ou confundir os significados das respostas dos sujeitos participantes (MCKEOWN; THOMAS, 1988, p. 25, destaques dos autores).

Ainda, segundo Cunha (2005, p 254), as amostras naturalísticas podem ser elaboradas tanto a partir de instrumentos pré-existentes utilizados em pesquisas em torno do tópico, quanto pela utilização de entrevistas estruturadas, semi-estruturadas ou não estruturadas; narrativas escritas, grupos focais, com pessoas que pertençam ao universo investigado, “não necessariamente aqueles participantes que realizarão a distribuição da amostra Q”.

Já as amostras não originais, como o próprio nome já diz, são derivadas de fontes que não oriundas da comunicação dos participantes. Elas podem ser uma amostra semi-naturalística, elaborada a partir de escalas convencionais, e de categorias híbridas. As amostras semi-naturalísticas são similares às entrevistas, mas são desenvolvidas a partir de recursos externos ao estudo. As amostras híbridas são combinações das amostras naturalísticas e não originais (MCKEOWN; THOMAS, 1988, p. 26, 27).

As amostras Q são sempre representações de contextos de comunicação, embora não incluam todas as possibilidades do ato de comunicar. Existem duas técnicas básicas para a seleção dos itens que irão compor a amostra Q. A primeira é baseada na seleção não estruturada, o investigador escolhe o número de itens que se referem aos aspectos conhecidos sobre o assunto e, em alguns casos, acrescenta itens que não aparecem no universo de idéias levantadas. Nesta abordagem, o investigador deve estar atento à possibilidade de vieses, como a sub ou super representação de alguns componentes. A segunda, a amostra estruturada,

é composta de forma sistemática, a partir da identificação de categorias de significado, e permite que hipóteses sejam testadas, com a incorporação de considerações hipotéticas na amostra (MCKEOWN; THOMAS, 1988, p. 28).

Na sequência, apresentamos uma explicação mais detalhada sobre a distribuição Q e de como o universo de idéias foi organizado para este estudo.

2.3.4 Distribuição Q

A distribuição Q, conforme Mckeown; Thomas (1988, p. 31, 32), é um processo no qual o participante modela seu ponto de vista por intermédio de sua interpretação e ordenação dos itens da amostra Q ao longo de um contínuo definido por uma condição de instrução. Uma condição de instrução é uma explicitação de como o participante deve distribuir os itens da amostra Q. Esta informação pode ser um simples pedido de concordância e discordância, como:

- Distribua os itens de acordo com os quais você mais concorda (+5) e aqueles com os quais você mais discorda (-5).

Em alguns casos, a amostra Q é usada com variações da mesma condição de instrução básica. De maneira geral, num primeiro momento, pedimos que o participante leia todas as assertivas em cada cartão numerado aleatoriamente e distribua-as em três blocos, colocando à direita aquelas com as quais ele concorda ou julga mais importantes, à esquerda aquelas com as quais ele discorda ou julga menos importantes e, no centro, aquelas assertivas perante as quais ele sente-se neutro, ambivalente ou incerto.

Posteriormente, entregamos a cada participante o quadro de distribuição Q, no qual ele distribuirá as assertivas numeradas sob os marcadores de distribuição, mantendo o relacionamento geral esquerda-centro-direita. Segue abaixo um exemplo do quadro de distribuição Q.

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

2.3.5 A análise de dados na Metodologia Q

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

Para Mckeown; Thomas (1988, p. 46), “a análise estatística na Metodologia Q envolve a aplicação sequencial de três procedimentos estatísticos: 1) a correlação; 2) a análise fatorial e 3) o cálculo de escores fatoriais”, ou seja, primeiramente o processo inicial de análise de dados correlaciona as respostas e produz uma tabela de intercorrelação entre os respondentes - a matriz de correlação Q (Anexo 1).

Conforme observa Cunha (2006), a matriz de correlação Q revela o grau de associação de cada participante com todos os outros. Os coeficientes nesta matriz registram o grau de semelhança ou diferença nas perspectivas dos participantes. Em seguida, essa matriz é submetida à análise fatorial por pessoa (Método Centróide ou Análise por Componentes Principais), e os fatores são extraídos.

Para a autora, a análise fatorial é fundamental na Metodologia Q, pois determina quantas distribuições diferentes se encontram em evidência. Nesta fase, a análise informa quantos fatores diferentes existem, ou ainda, revela a diversidade de padrões entre as distribuições Q. O número de fatores é puramente empírico e depende de como os participantes realizaram as distribuições (BROWN, 1993, apud CUNHA, 2006, p. 75)

Cunha (2006, p. 75) acrescenta ainda que “o que expressa o grau de associação de cada participante com cada fator são as cargas fatoriais. Estas são

coeficientes de correlação e indicam em que medida cada distribuição é semelhante ou diferente da Distribuição Prototípica ou Modelo daquele fator”. Após a extração dos fatores, o programa nos fornece uma tabela que lista o grau de correlação de cada Q-sort com cada um dos fatores que não sofreram rotação, é criada (Anexo 2).

O passo seguinte é a rotação dos eixos através do espaço fatorial, na busca de uma solução simples que seria passível de interpretação. Existem duas possibilidades de rotação, uma pode ser a técnica da rotação Varimax, e a outra, a rotação Manual. Na rotação Manual, o pesquisador pode obter uma maior definição da estrutura (MCKEOWN; THOMAS, 1988).

A Figura 3 abaixo ilustra o procedimento de rotação dos eixos através do espaço fatorial, onde a posição selecionada dos respondentes é marcada em duas dimensões no espaço fatorial.

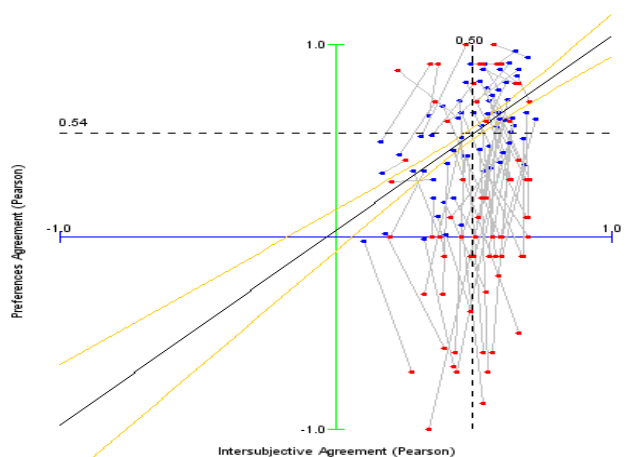


Figura 2: Eixo Fatorial da rotação manual

Fonte: Próprio autor, 2011.

É importante ressaltar que a rotação dos eixos, seja Varimax ou Manual, não modifica as relações estruturais existentes entre os dados. Essa rotação facilita o discernimento das diferenças e possibilita a visão dos dados sob diversos ângulos. Cada rotação possibilita um grau de interpretação. Terminado o processo de rotação, o pesquisador identifica os participantes prototípicos (Anexo 3) que têm maior carga num só fator, definindo esse fator em particular (MCKEOWN; THOMAS, 1988).

O processo de interpretação de um fator é feito com base nos escores fatoriais. O procedimento de interpretação envolve a criação de uma Distribuição

Prototípica, uma para cada fator, com escores que variam de -5 a +5. Estes foram os valores dos extremos do contínuo das opiniões da administração da distribuição.

A posição relativa de cada item ao longo do eixo multidimensional ordenado é calculada com um escore fatorial para cada um dos fatores identificados, criando uma distribuição prototípica para cada fator (Anexo 4).

Os escores dos fatores são escores z , para cada frase na amostra Q que podem ser reconvertidos numa *Factor Array*, correspondendo aos valores da mesma escala utilizada na distribuição original. Estes, durante o processo de cálculo, são revertidos em números inteiros (de +5 a -5), para facilitar comparações entre as distribuições prototípicas.

Os escores com valores acima +1,4 e abaixo de -1,4 são considerados relevantes para a compreensão do significado do discurso no fator. As distribuições são expressas numa tabela de escores dos fatores, que representam o grau de concordância para cada item da amostra Q no fator (MCKEOWN; THOMAS, 1988, apud CUNHA, 2005, p. 77).

Posteriormente, cada participante faz um comentário que discuta e justifique a escolha de cada item posicionado nas colunas +5 e -5 de um fator, acrescentando informações pertinentes sobre aquele ponto de vista. Alguns participantes compartilham pontos de vistas em dois ou mais fatores.

Cunha (2005, p.77) esclarece que,

[...] é importante prestar atenção a alguns fatores, mesmo definidos por poucos participantes, quando estes representam as opiniões ou sentimentos de indivíduos de particular importância no contexto do assunto em estudo: líderes, pessoas-chaves, entre outros.

Na sequência, apresentamos os elementos da pesquisa: contexto, participantes, instrumentos, formas de coleta, análise e interpretação dos diferentes tipos de dados.

2.4 Instrumentos para Elaboração do Universo de Ideias

Para a elaboração do universo de idéias, explicado anteriormente, utilizamos a técnica qualitativa Grupo Focal com os professores de LE da rede pública de ensino e com os formadores recorreremos à técnica das entrevistas semi-estruturadas.

2.4.1 Grupo Focal

O grupo focal é um método de pesquisa qualitativa que pode ser utilizado no entendimento de como se formam as diferentes percepções e atitudes acerca de um fato ou prática.

De acordo com Carlini-Cotrim (1996), o grupo focal trata de um tipo especial de grupo em termos de seu propósito, tamanho, composição e dinâmica. Basicamente, a técnica pode ser considerada uma espécie de entrevista em grupo em que se alternam perguntas do pesquisador e respostas dos participantes. A essência do grupo focal consiste justamente em apoiar na interação entre os participantes para coletar os dados, a partir de tópicos que são fornecidos pelo pesquisador.

O objetivo do grupo focal, segundo Iervolino; Pelicioni (2001, p. 116) é identificar percepções, sentimentos, atitudes e idéias dos participantes a respeito de um determinado assunto ou atividade, assim como apreender como eles interpretam a realidade, contexto em que atuam, e seus conhecimentos e experiências. O grupo focal é composto de 6 a 10 participantes que compartilham do mesmo contexto, realidade e experiências. Esses participantes são selecionados por apresentarem características em comum que estão associados à temática que está sendo estudada.

A discussão do assunto pelos participantes tem duração de uma hora e meia a duas horas, e é conduzida por um moderador, que pode ser o pesquisador, que atua no grupo de maneira a redirecionar a discussão, caso haja dispersão ou desvio do tema pesquisado, sem, no entanto, interromper a interação entre os participantes.

De acordo com Carlini-Cotrim (1996), a escolha do grupo focal se justifica pelo fato de que os participantes em geral precisam ouvir as opiniões dos outros antes de formar as suas próprias e, constantemente mudam de opinião ou fundamentam melhor sua idéia quando expostas a discussões de grupo.

Durante o planejamento do grupo focal, deve se levar em consideração o objetivo da pesquisa, isto é, o que se pretende e quais as metas específicas a serem

alcançadas. Definidos os objetivos, o pesquisador elabora uma lista de questões para discussão, compondo assim, um guia de entrevista.

O moderador do grupo focal é responsável por criar um ambiente propício para que as diferentes percepções, idéias e pontos de vista venham à tona, sem que haja nenhuma pressão por parte do pesquisador e também para que os participantes cheguem a um consenso.

2.4.1.1 Estruturação e condução do grupo focal

Iervolino; Pelicioni (2001) explicam sobre a montagem e condução do grupo focal. De acordo com os autores, o planejamento e montagem é a parte mais trabalhosa de um estudo que utiliza essa técnica de coleta. O pesquisador deve levar em consideração o recrutamento dos participantes, a escolha de um moderador e assistentes, organização dos recursos técnicos para a gravação das sessões, seleção de um local adequado para a realização do grupo e a transcrição dos dados.

O recrutamento dos participantes deve ocorrer depois da elaboração dos objetivos da pesquisa e do grupo social que se quer estudar. Observadas essas considerações, o recrutamento de voluntários pode dar-se: de modo aleatório pelo telefone; por meio de um breve questionário; anúncio de jornal, secretarias de educação e informantes-chaves do grupo social em questão (IERVOLINO; PELICIONI, 2001).

Neste estudo, o recrutamento dos participantes se deu por meio de contato com um centro municipal de estudos e projetos educacionais de uma cidade de porte médio do interior do estado de Minas Gerais. Nesse centro, professores da rede pública de ensino se reúnem semanalmente para estudarem e refletirem sobre a prática docente de LE.

O moderador do grupo focal é de fundamental importância e tem como objetivo garantir por meio de uma intervenção discreta e firme, que os participantes abordem os tópicos de interesse do estudo, de maneira menos diretiva. Conforme explicado anteriormente, o moderador deve contar com colaboradores, para anotar os acontecimentos de maior interesse para a pesquisa.

Na condição de moderador do grupo, optamos por gravar a discussão do grupo, para isso, escolhemos um local neutro, acessível e silencioso, composto por cadeiras dispostas em círculos.

O sucesso da condução do grupo começa pela recepção dos participantes na sala de discussão. Além de receber os participantes, cabe ao moderador, criar um ambiente agradável evitando que o tema do grupo seja abordado em conversas informais. Antes do início da discussão, o moderador apresenta os objetivos da pesquisa e do grupo de forma objetiva e explica o funcionamento do grupo e as regras, enfatizando que a discussão não busca consenso e que as divergências de perspectivas e experiências são extremamente aceitas (IERVOLINO; PELICIONI, 2001).

A condução do grupo se dá a partir de um roteiro de tópicos, relacionados com as questões de investigação (Apêndice 01). Durante a condução, cabe ao moderador exercer os mais variados papéis, tais como: solicitar esclarecimento ou aprofundamento de pontos específicos; conduzir o grupo para o próximo tópico; estimular os tímidos, desestimular os que não param de falar e finalizar o grupo.

Os dados obtidos com a utilização da técnica do grupo focal de natureza qualitativa foram transcritos e organizados por temas para compor a estruturação do universo de idéias.

2.4.2 Entrevistas semi-estuturadas

Um método de pesquisa deve ser adotado de acordo com os objetivos propostos pelo pesquisador. Segundo Cunha (2005, p. 82):

A adequação de um método de pesquisa depende dos seus objetivos e das perguntas que estão sendo feitas. Em muitos casos, os interesses da pesquisa possuem vários níveis, e como resultado, métodos múltiplos podem ser apropriados.

Portanto, se estamos interessados em descobrir as cognições dos professores de LE da rede pública de ensino, bem como dos formadores a respeito de pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE, entrevistas podem configurar-se como uma boa forma de investigação.

Entrevistas semi-estruturadas possibilitam aos participantes levantarem suas próprias questões e preocupações sobre a área de interesse da investigação, utilizando um discurso mais espontâneo. Para Vieira-Abrahão (2006, p. 222, 223):

entrevistas podem ser utilizadas como a ferramenta primária para a coleta de dados em uma pesquisa ou como fonte de dados secundários, [...]. São constituídas de perguntas que são realizadas na interação face a face. São classificadas em três tipos, dependendo dos tipos de itens incluídos na sua elaboração: estruturadas, semi-estruturadas e livres.

Nesse estudo, os professores formadores foram submetidos a entrevistas semi-estruturadas. De acordo com a autora, nesse tipo de instrumento, “o pesquisador prepara algumas questões orientadoras, ou procura ter em mente algumas direções gerais que orientarão o seu trabalho”. As questões são utilizadas sem que se siga uma ordem fixa, o que permite a emergência de temas e tópicos não previstos pelo pesquisador.

Um roteiro de questões foi elaborado (Apêndice 2) para compor a entrevista realizada com os participantes, considerando as observações feitas por Cunha (2005, p.85).

Feita uma pergunta básica, o pesquisador pode, após a resposta do entrevistado, solicitar esclarecimentos, buscar detalhes concretos e solicitar histórias construídas com base no que o informante começou a compartilhar, porém, explorando e não devassando, falando mais e ouvindo menos, evitando perguntas que conduzam a direção da resposta, assim como interrupções ao informante.

Observamos que entrevistas semi-estruturadas adequam-se “ao paradigma qualitativo por permitir interações ricas e respostas pessoais”, além de permitir que “as perspectivas dos entrevistadores e entrevistados componham a agenda da investigação” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 223).

Tendo apresentado os pressupostos metodológicos adotados nesta pesquisa, apresentamos a seguir, no Terceiro Capítulo, a descrição do contexto, dos participantes e a maneira como a Metodologia Q foi conduzida nesta pesquisa.

CAPÍTULO 3

A METODOLOGIA Q NESTA PESQUISA

3.1 Introdução

Neste capítulo, apresentamos uma descrição do contexto da pesquisa, dos sujeitos participantes e dos procedimentos adotados para a Coleta de Dados por meio da Metodologia Q.

3.1.1 Elementos da Pesquisa

3.1.1.1 Participantes, Contexto e Instrumentos

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

3.1.1.1.1 Professores-participantes da rede pública de ensino

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

3.1.1.1.2 Professores-participantes formadores

São sete os professores-participantes formadores. Possuem perfil de pesquisadores em LA, dentre eles, dois atuam em programa de pós-graduação em LA, e cinco em atuam no curso de Licenciatura Plena em Língua Inglesa.

3.1.1.1.3 Instrumentos utilizados na elaboração do Universo de idéias

Para a elaboração do universo de ideias – apresentado no item 2.3.4 do capítulo anterior – que se refere ao primeiro passo deste estudo, participaram 41 professores, sendo 34 de LE (inglês) da rede pública de ensino e 7 professores formadores de LE (inglês) de uma universidade pública. As assertivas que compõem o universo de ideias foram elaboradas, a partir da discussão realizada com os professores participantes do grupo focal e também das entrevistas semi-estruturadas realizadas com os professores formadores.

3.1.1.2 A Trajetória da Pesquisa

3.1.1.2.1 O grupo focal com os professores da rede pública municipal de ensino

O contato inicial com os professores participantes da rede pública de ensino foi estabelecido a partir do encontro com a coordenadora da área de LE do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais de uma cidade de porte médio do interior do Estado de Minas Gerais. Nesse encontro, foi marcada uma reunião com a coordenadora da área de LE e a diretora desse centro de formação, quando pudemos apresentar o projeto da presente pesquisa, evidenciando os objetivos propostos. Nesse momento, ficou agendada a data de nosso encontro com os professores de LE, que participavam, semanalmente, de encontros de cunho reflexivos e práticos organizados pelo coordenador da área de LE do centro de formação. De maneira unânime, os professores decidiram participar da pesquisa, sem nenhuma objeção. Salientamos que, nessa ocasião, entregamos para todos os participantes da pesquisa o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice 3) para a participação do grupo focal.

A técnica do grupo focal com os professores foi aplicada em uma data agendada pela coordenadora. Nesse encontro, realizamos uma discussão com os participantes sobre alguns conceitos e perguntas elaboradas previamente de acordo com o objetivo da pesquisa. O objetivo central dessa discussão era identificar

percepções, crenças, opiniões, pontos de vistas e idéias dos professores sobre os temas propostos (Apêndice 1).

O grupo focal foi realizado com os professores do turno da manhã e da tarde. Essa discussão foi gravada, transcrita integralmente e dividida em excertos significativos os quais foram tematizados e codificados. Nesse momento, foram discutidas questões que se mostravam relevantes para o estudo. Por meio desta técnica, os professores produziram mais informações do que simplesmente o somatório das respostas individuais.

3.1.1.2.2 Entrevistas semi-estruturadas com os professores formadores

O contato com os professores formadores deu-se por meio eletrônico, em que foram agendados dia e hora para a realização das entrevistas, as quais foram individuais e semi-estruturadas. Na ocasião, explicamos a cada participante os objetivos da pesquisa e lhes entregamos o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice 4). Estas entrevistas foram gravadas, transcritas integralmente, divididas em excertos significativos, que foram codificados e associados àqueles do grupo focal.

Procuramos trabalhar os dados obtidos nas entrevistas de forma livre, não foram pré-determinados, e sim construídos ao longo da entrevista. Buscamos reconstruir, interpretar a realidade pesquisada, organizando e conceituando a visão da experiência dos participantes (Apêndice 2).

3.2 Elaboração do Universo de Idéias – Amostra Q

3.2.1 Amostra Q

O universo de idéias, ou amostra Q, foi elaborado a partir dos instrumentos qualitativos de coletas de dados, grupo focal e entrevistas semi-estruturadas, conforme descritos nos tópicos anteriores. Após todos os dados fornecidos pelos instrumentos terem sido transcritos, obtivemos uma amostra com 132 itens (Apêndice 05), abrangendo categorias como teoria e prática, papel das pesquisas

em LA, pesquisadores de LA, professores da rede pública e pesquisa, escola e pesquisa, obstáculos da pesquisa em LA e publicações.

Deste total de 132 itens, extraímos e categorizamos 52 assertivas, para criar a Amostra Q (Apêndice 6). Esses itens expressam opiniões acerca de vários aspectos pertinentes ao tema cognições de professores sobre pesquisas do processo de ensino e aprendizagem de LE. As 52 assertivas que compuseram a Amostra Q foram estruturadas em sete categorias, consideradas relevantes, de acordo com os objetivos de nosso estudo, quais sejam:

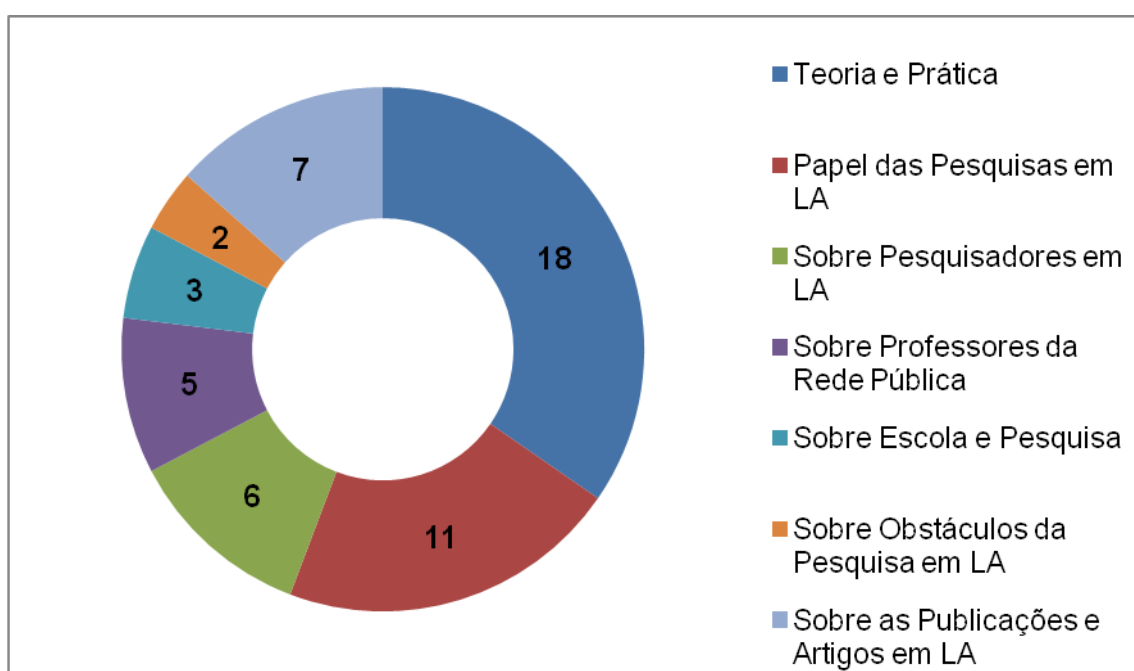


Gráfico 3: Categorização das Assertivas extraídas do grupo focal e entrevistas semi-estruturadas.

Fonte: Próprio autor, 2011.

As assertivas selecionadas abrangeram e representaram discursos que são articulados em torno do fenômeno investigado. Entretanto, a interpretação e distribuição real dos itens pertencem de fato ao respondente, é uma manifestação da subjetividade do participante, e não a visão do pesquisador sobre o assunto. Na composição da amostra Q, reorganizamos algumas frases das assertivas, de forma a assegurar sua adequação, aplicabilidade e abrangência dos aspectos mais relevantes para o estudo.

3.2.2 Pilotagem do instrumento

A pilotagem do instrumento deu-se com duas professoras, uma da rede fundamental de ensino e outra de uma universidade pública federal. Entramos em contato com as professoras que, em momento anterior, tinham mostrado interesse em participar do estudo, para agendarmos dia, hora e local para realizar o teste piloto.

Tendo informado o objetivo do estudo, demos as instruções para a distribuição dos cartões contendo as assertivas ao longo de um contínuo, oferecendo a cada professor um conjunto das afirmações. As duas professoras foram, também, instruídas para transferirem o resultado da distribuição para o gabarito fornecido. Informamo-las de que o anonimato e a privacidade delas seriam preservados.

Percebemos que seria desejável ter um espaço maior, para que as participantes pudessem fazer a distribuição dos cartões em colunas ao longo do contínuo, possibilitando uma visão de todas as afirmativas, para que depois pudessem ter condições de rever, reconsiderar as afirmativas umas em relação às outras e redistribuir suas opiniões com maior precisão.

Não houve problemas no entendimento das instruções de distribuição (Apêndice 07) nem das assertivas, o que nos levou a crer que a redação estava adequada. O tempo gasto para o processo de distribuição, transposição dos números dos itens para o gabarito e comentários das assertivas posicionadas das colunas +5 e -5 (Apêndice 11), foi de 30 a 40 minutos.

Ao finalizar o processo, perguntamos a opinião das professoras em relação ao questionário e ao processo de aplicação. Elas disseram que não conheciam a metodologia usada, no entanto acharam-na interessante e que não encontraram dificuldades. Como sugestão de mudança, uma das professoras sugeriu que o número de assertivas fosse revisto, que a sua quantidade fosse diminuída.

3.2.3 Coleta de Dados com o Uso da Metodologia Q

3.2.3.1 Distribuição Q com os professores da rede pública e formadores

Após a elaboração da Amostra Q, a partir do grupo focal e das entrevistas semi-estruturadas, retornamos ao Centro Municipal de Estudos e projetos Educacionais para a realização do segundo passo da coleta de dados – distribuição Q. Novamente, entramos em contato com a coordenadora da área de LE, para conversarmos a respeito da distribuição Q com os professores. Nesse momento, foi agendada a data para o encontro com os professores de LE. Os professores decidiram participar, unanimemente, da segunda etapa da pesquisa, sem nenhuma objeção. Asseguramos-lhes que seria mantido o sigilo de sua identidade.

Durante o encontro, pedimos aos professores que ordenassem os itens no período de uma hora, este tempo foi estipulado conforme o tempo gasto pelas professoras na realização do teste piloto. Nessa ocasião, entregamos para os participantes o termo de consentimento livre e esclarecido para a participação da distribuição Q (Apêndice 08).

Para a distribuição Q, houve ainda a participação de outros professores com os quais me encontramos durante nossa participação no Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul (CELSUL)⁸, em um Grupo de Trabalho, intitulado “Problematizando o papel da pesquisa nos estudos sobre formação de professores de língua estrangeira: descobertas, desafios e problemas I”. O contato com a coordenadora do GT foi feito por meio eletrônico, a qual gentilmente autorizou-nos a desenvolver a distribuição Q. Então, ela apresentou-nos ao grupo de quinze professores que estavam participando do GT. Apresentamos a eles os objetivos de nossa pesquisa e apenas nove deles decidiram participar. Esses professores receberam, nesse momento, o TECLE, as assertivas, o quadro e o gabarito de distribuição Q. Posteriormente, entramos em contato com os demais participantes de outras localidades, também por meio eletrônico, agendando dia e hora para a etapa da distribuição Q.

⁸ IX Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul – CELSUL Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL Palhoça - SC, de 20 a 22 de outubro de 2010.

Nesse momento, todos os participantes receberam um quadro contendo onze colunas, confeccionado em tamanho de 50 x 70cm, em papel de gramatura alta (Apêndice 09); um envelope de cartões de tamanho 4,5cm x 3,5cm com as assertivas impressas (Apêndice 10); as instruções de distribuição detalhadas sobre como proceder para realizarem a distribuição dos itens sobre o quadro (Apêndice 07); e o gabarito com campos para a identificação do professor participante, formação acadêmica, titulação, experiência profissional e espaço para comentarem e justificarem a escolha de cada item posicionado nas colunas (+5) e (-5) (Apêndice 11).

A técnica de distribuição Q foi utilizada da seguinte maneira: os participantes receberam as instruções de distribuição (Apêndice 07) e um envelope contendo as assertivas. Solicitamos que lessem as 52 assertivas impressas em cartões, numeradas aleatoriamente, separando-as em três blocos. Conforme ilustra a figura abaixo.



Figura 3: Processo leitura e separação das assertivas em três blocos.

Fonte: Próprio autor, 2012.

Em seguida, os participantes distribuíram as assertivas em colunas ao longo de um contínuo (Apêndice 09) com as expressões “concordo totalmente” em um extremo e “discordo totalmente” no outro, conforme ilustra a figura 4 .

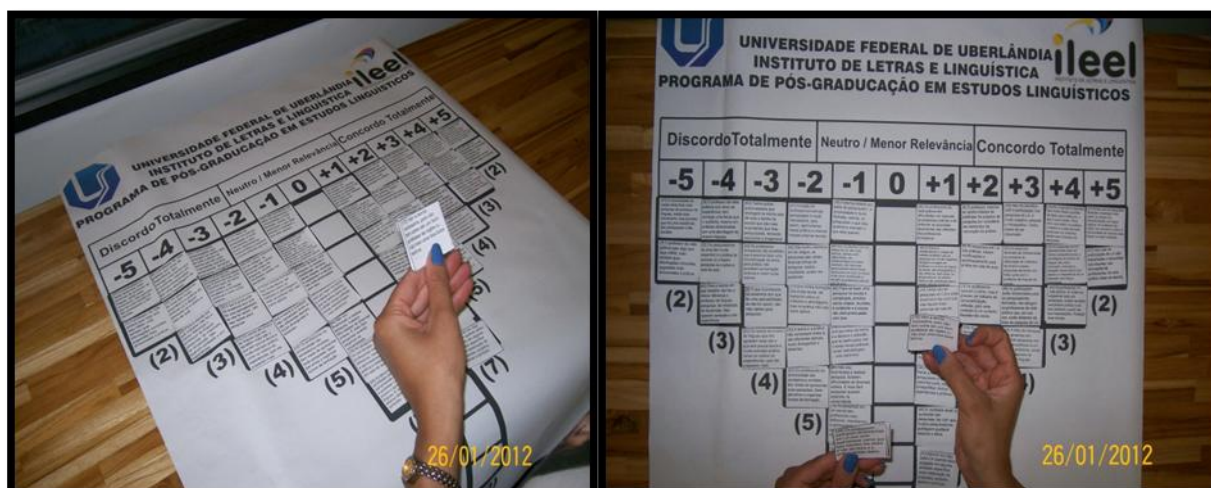


Figura 4: Processo de Distribuição Q
Fonte: Próprio autor, 2012.

Durante o processo de ordenação da distribuição Q, os professores foram informados de que poderiam mudar a posição dos cartões, caso o desejassem, buscando a melhor forma para representar o seu ponto de vista em relação aos objetivos propostos. Dessa forma, eles tiveram que tomar decisões com relação à importância, significado e a relação entre cada item.

Ao término da ordenação, cada participante transcreveu para o gabarito os números diante de cada assertiva, conforme as figuras 5 e 6. Nesse gabarito, os professores identificaram-se, informando nome, e-mail, formação acadêmica, titulação, experiência profissional (contexto, nível, duração), no entanto, o sigilo foi garantido. Explicamos a eles que a identificação seria necessária somente se houvesse necessidade de contato, posteriormente, com alguns deles para maiores esclarecimentos (Apêndice 11).



Figura 5: Transcrição dos números das assertivas para o gabarito.
Fonte: Próprio autor, 2012.

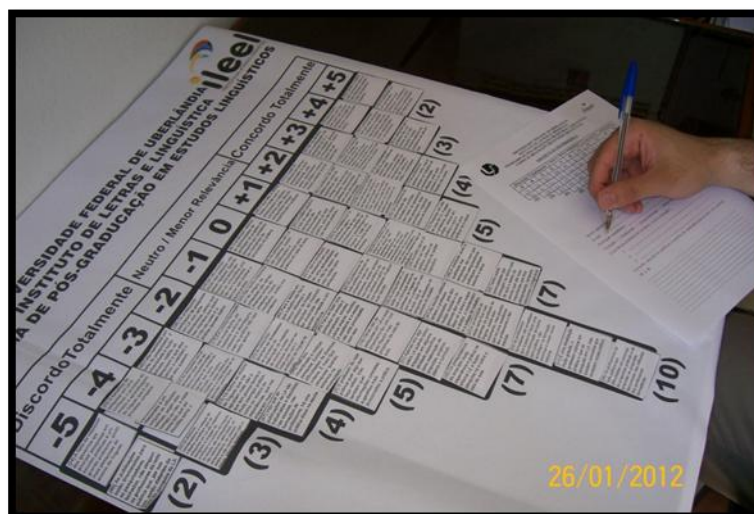


Figura 6: Identificação e comentário das assertivas distribuídas.

Fonte: Próprio autor, 2012.

Para a análise fatorial das cognições dos participantes em relação às assertivas, digitamos o arquivo de assertivas no programa *PQMethod*⁹ versão 2.09 adaptada por Schmolck (1992).

Por meio desse programa, as distribuições de cada participante foram correlacionadas e, a seguir, foi realizada a análise fatorial a qual identificou padrões de relação entre as variáveis¹⁰. Em cada fator, estão, portanto, os participantes que forneceram distribuições que se correspondem em certo grau e tiveram uma tendência a considerar e distribuir os itens de uma maneira similar, indicando, assim, alguma semelhança nas opiniões, atitudes, valores e crenças. Surgiram também participantes com cargas significativas em dois fatores, ou seja, mistos.

Apresentamos a seguir os resultados da análise fatorial da distribuição Q, discutimos aspectos de consenso entre fatores, analisamos as divergências em pontos de vista assim como as diferenças entre fatores. Trazemos também, os excertos das entrevistas com indivíduos prototípicos de cada fator, depoimentos que esclarecem as cognições, aprofundam as questões e que podem apoiar os resultados da análise fatorial realizada.

⁹ Q Method é um programa (mainframe Fortran) criado especificamente para dados de estudos Q e, assim como o PCQ, é compatível com os princípios metodológicos gerais propostos por William Stephenson.

¹⁰ As variáveis, nesse caso, referem-se aos participantes, portanto a análise fatorial estará mostrando padrões de relações entre os indivíduos, delineando os diferentes grupos ou fatores.

CAPÍTULO 4

A ANÁLISE

4.1 Introdução

O processo inicial de análise dos dados produz uma tabela de intercorrelações entre os quadros de distribuição denominada matriz de correlação Q. Essa matriz é submetida à análise fatorial por participante, para serem extraídos os fatores (CUNHA, 2005, p. 262). Após a extração dos fatores, é criada uma tabela que lista o grau de correlação de cada distribuição com cada um dos fatores que não sofreram rotação. Esta tabela descreve as cargas de cada participante em cada um dos fatores. Quanto maior for o peso (positivo ou negativo) do participante em um fator, mais representativo ele é daquela dimensão fatorial em particular (CUNHA, 2005, p. 262).

O pesquisador estuda cada distribuição e analisa as proposições típicas de cada fator, que formam a tessitura da narrativa de cada um (CUNHA, 2005, p. 263). A seguir, apresentaremos a análise fatorial de cada fator.

4.2 Análise Fatorial

A análise fatorial objetiva identificar os grupos de pontos de vista convergentes e apresentar os participantes e suas perspectivas. Sendo assim, na análise fatorial das Distribuições Q dos 41 participantes do estudo, três grupos emergiram.

A maioria dos participantes apresentou carga fatorial acima de 0.35¹¹, por isso foram agrupados no fator no qual obtiveram a carga fatorial de maior significância. Cada participante recebeu um código para ser identificado durante a pesquisa e no programa PCQ-Method. Dessa forma, torna-se possível realizar eventuais relações entre as perspectivas do grupos e algum dado demográfico.

¹¹ “Cargas fatoriais são coeficientes de correlação: elas indicam em que medida cada Q-sort é similar ou diferente da 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 nossa 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.” p. 50.

A letra “P” no código refere-se à profissão, professor. As letras “M”, “D”, “E” e “G” referem-se à titulação: mestrado, doutorado, especialização e graduação. As letras “F”, “RP”, “RPE” e “RPM” referem-se ao contexto de atuação: formador, rede pública, rede pública estadual e rede pública municipal, respectivamente. É interessante ressaltar que alguns dos participantes professores formadores atuam também na rede pública de ensino. Os números de 01 a 41 referem-se a ordem da entrada dos seus dados no programa PQMethod. A título de exemplificação, elaborou-se uma tabela com a descrição de cada código atribuído ao participante. Em seguida, iniciou-se a análise do Fator 1.

Código	Descrição
PMF	Professor com Mestrado Formador.
PMF/RP	Professor com Mestrado, Formador que atua em rede pública de ensino.
PDF	Professor com Doutorado Formador.
PDF/RP	Professor com Doutorado Formador que atua em rede pública de ensino.
PGRPE	Professor com Graduação da rede pública estadual.
PERPE	Professor com Especialização da rede pública estadual.
PGRPM	Professor com Graduação da rede pública municipal.
PERPM	Professor com Especialização da rede pública municipal.
PMRPM	Professor com Mestrado da rede pública municipal.
PMRPF	Professor com Mestrado da rede pública federal.
PMRPR	Professor com Mestrado da rede privada.

Tabela 1: Descrição dos códigos dos participantes

Fonte: Próprio autor, 2012.

A partir da análise dos escores dos fatores e das comparações entre os mesmos, foram obtidas as categorias descritivas, provisoriamente denominadas Fator 1, Fator 2 e Fator 3. Os participantes dos três fatores apresentam carga fatorial acima de 0.35 e, portanto, são agrupados de acordo com a carga fatorial de maior significância. O quadro abaixo apresenta a divisão geral dos fatores e seus respectivos participantes, identificados com um (X) diante das cargas.

Factor Matrix with an X Indicating a Defining Sort				
Loadings				
	QSORT	1	2	3
1	PMF/RP01	0.5564X	0.4306X	0.2123
2	PMF/RP02	0.7332X	0.0895	0.0632
3	PMF03	0.4530X	0.2678	0.1039
4	PMF/RP04	0.7341X	-0.1091	0.1531
5	PDF05	0.0870	0.3456X	0.5763X
6	PDF06	0.5449X	0.1652	0.4320X
7	PDF07	0.7583X	0.2048	0.0525
8	PDF08	0.4360X	0.2737	0.3395
9	PDF/RP09	0.6946X	0.1884	0.3849X
10	PDF/RP10	0.7347X	0.0558	0.2905
11	PERPE11	0.4889X	0.1821	0.0239
12	PGRPE12	0.3157	0.6082X	-0.0392
13	PGRPE13	0.4258X	0.5362X	0.2355
14	PERPE14	0.7931X	0.0628	0.0665
15	PERPE15	0.0178	0.4539X	-0.0534
16	PERPE16	0.7028X	-0.0538	-0.0467
17	PMRPE17	0.7431X	-0.2505	0.0928
18	PMRPE18	0.5009X	0.5081X	-0.0408
19	PMRPE19	0.7480X	-0.1026	-0.1241
20	PMRPE20	0.7916X	0.1173	-0.0551
21	PMRPE21	0.5687X	-0.1333	0.4168X
22	PMRPE22	-0.1174	0.3838X	0.2164
23	PGRPM23	0.7928X	-0.0670	-0.1025
24	PGRPM24	0.6091X	0.3548X	-0.1559
25	PGRPM25	0.6636X	0.2157	-0.1177
26	PGRPM26	0.1141	0.1003	0.5043X
27	PGRPM27	0.4689X	0.1974	-0.0416
28	PERPM28	0.6702X	-0.1472	0.2273
29	PERPM29	0.5262X	0.1031	-0.3173
30	PERPM30	0.6760X	0.0843	-0.0662
31	PERPM31	0.7525X	-0.0441	-0.0858
32	PERPM32	0.7564X	0.3088	0.2137
33	PERPM33	0.3998X	0.4333X	0.1548
34	PERPM34	0.1301	0.1651	0.1179
35	PERPM35	0.2178	0.6977X	-0.0795
36	PMRPM36	0.5507X	-0.1586	0.3867X
37	PMRPM37	0.8045X	0.0849	0.3082
38	PMRPM38	0.6847X	0.2016	-0.2139
39	PMRPM39	0.7352X	0.0370	-0.0800
40	PMRPF40	0.5886X	0.0070	0.4516X
41	PMRPR41	0.6726X	-0.0563	0.1350

Quadro 3: Matriz Fatorial – indica os participantes que definem de maneira significativa os fatores, conforme tabela original no ANEXO 3, p. 172.

Fonte: próprio autor, 2012.

Os participantes dos três fatores apresentam carga fatorial acima de 0.35 e, portanto, são agrupados de acordo com a carga fatorial de maior significância. Dessa forma, tem-se no Fator 1, 34 professores, sendo 9 formadores, 9 da rede pública estadual, 15 da rede pública municipal e 1 da rede pública federal: são eles os participantes PMF/RP01, PMF/RP02, PMF03, PMF/RP04, PDF06, PDF07, PDF08, PDF/RP09, PDF/RP10, PERPE11, PGRPE13, PERPE14, PERPE16, PMRPE17, PMRPE18, PMRPE19, PMRPE20, PMRPE21, PGRPM23, PGRPM24, PGRPM25, PGRPM27, PERPM28, PERPM29, PERPM30, PERPM31, PERPM32, PERPM33, PMRPM36, PMRPM37, PMRPM38, PMPRM39, PMRPF40, PMRPR41.

Cinco participantes: PMF/RP01, PGRPE13, PMRPE18, PGRPM24, PERPM33, compartilham pontos de vista do Fator 2, porém, os participantes PMF/RP01 e PGRPM24 apresentam maior carga fatorial no Fator 1. Os participantes PGRPE13, PMRPE18 e PERPM33, embora tenham a maior carga fatorial no Fator 2, também compartilham pontos de vista do Fator 1.

Dez participantes definem o Fator 2, sendo 2 formadores, 5 da rede pública estadual e 3 da rede pública municipal: são eles os participantes PMF/RP01, PDF05, PGRPE12, PGRPE13, PERPE15, PMRPE18, PMRPE22, PGRPM24, PERPM33, PERPM35; porém, seis deles compartilham pontos de vistas com outros fatores. Os participantes PMF/RP01, PGRPE13, PMRPE18, PGRPM24 e PERPM33 compartilham pontos de vista com o Fator 1, os participantes PMF/01, PGRPM24 apresentam carga fatorial maior no Fator 1 e PGRPE13, PMRPE18 e PERPM33 apresentam carga fatorial maior no Fator 2. O participante PDF05 compartilha pontos de vista com o Fator 3, mas sua carga fatorial é maior no Fator 2.

Para o Fator 3, tem-se sete participantes, sendo 3 formadores, 1 da rede pública estadual e 3 da rede pública municipal: são eles os participantes PDF05, PDF06, PDF/RP09, PMRPE21, PGRPM26, PMRPM36, PMRPF40. O participante PDF05 compartilha pontos de vista com professores participantes do Fator 2, mas sua maior carga é no Fator 3. Já os professores participantes PDF06, PDF/RP09, PMRPE21, PMRPM36 e PMRPF41 compartilham pontos de vista com os professores participantes do Fator 1, e possuem maior carga no Fator 1. O professor participante PGRPM26 não compartilha pontos de vista com os professores participantes dos outros fatores e sua maior carga é no Fator 3, conforme apresentado no Quadro 4 com a representação dos participantes nos fatores.

Nota-se que entre os 41 participantes, 11 são *mixed loaders*, ou seja, indivíduos prototípicos com cargas mistas, ou ainda, que compartilham idéias com os participantes de outro fator. Dentre eles, cinco obtiveram cargas significativas nos Fatores 1 e 2, PMF/RP01, PGRPE13, PMRPE18, PGRPM24, PERPM33; cinco nos Fatores 1 e 3, PDF06, PDF/RP09, PMRPE21, PMRPM36, PMRPF40; e um nos Fatores 2 e 3, PDF05.

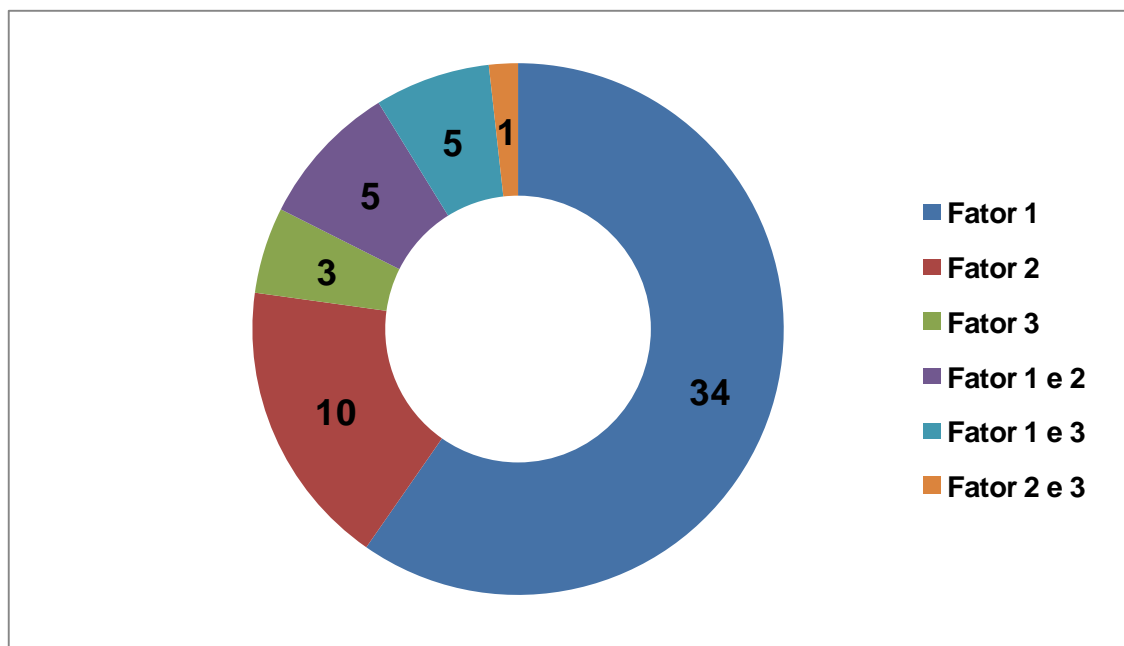


Gráfico 4: Quantidade de Participantes com cargas significativas nos fatores
Fonte: próprio autor, 2012.

Em seguida, será apresentado o quadro de distribuições modelos dos fatores. Esse quadro mostra as 52 assertivas das distribuições considerando os objetivos do estudo e as comparações dos escores de cada item para cada um dos fatores. Estas são a base para a identificação e análises significativas de cada fator (Anexo 5).

Factor Q-Sort Values for Each Statement		Factor Arrays		
Nº	Assertivas	1	2	3
1	Os professores querem o como, mas é preciso um trabalho de conscientização, reflexão, pois cada contexto é um contexto. Receita não existe.	4	2	4
2	O que é produzido na academia tem que ter uma aplicabilidade, se não for assim, não vejo razões para pesquisar.	1	-1	-3
3	Os professores de inglês da rede pública de ensino estão desmotivados, pensam que a universidade tem uma teoria a oferecer, mas não valoriza a prática, a experiência.	0	3	2
4	O professor valoriza as oportunidades de participar de projetos de pesquisa por considerá- las momentos de renovação da prática.	0	-1	0
5	Toda prática está relacionada a um conjunto de reflexões teóricas, sejam elas formais ou não, e essa teoria tem que ser discutida sempre.	5	2	5
6	As pesquisas que o professor faz e as teorias de LA têm impactos sociais, transformadores nos problemas de sala de aula.	3	-2	0

7	O professor da rede pública quer algo que faça refletir, mas também quer informações concretas, sugestões mais direcionadas a prática.	3	5	2
8	As pesquisas em LA são práticas, trazem modificações e aperfeiçoamento para prática em sala de aula.	1	-1	-1
9	O professor da rede pública com anos de experiência, tem consigo uma teoria que o sustenta, mesmo em práticas direcionadas por uma abordagem de ensino imposta.	0	2	4
10	A teoria e a prática não conversam entre si, são diferentes demais, muito divergentes e distantes.	-5	1	-4
11	É uma idealização muito grande, o professor colocar em prática o que se pesquisa em LA, mas existem conceitos que norteiam nossa prática.	0	1	3
12	Pesquisar em sala de aula de LE, é pegar o problema, discutir, refletir, colocar em prática o que é pesquisado para verificar se é viável.	2	1	0
13	Na Linguística Aplicada tem muito dessa questão de fazer para melhorar, o que é pura ilusão. Para mim, que estou na prática, o ensino e a sala de aula continuam os mesmos desde que iniciaram as pesquisas.	-4	-1	-4
14	Se não vivencio aquilo que pesquiso, não posso repassar. Quando busco uma teoria tem que ter uma prática, pois não tem fundamento teorizar sem analisar a minha prática.	2	4	-1
15	Vejo a teoria necessária, pois não tem como ser um bom professor de inglês se não tiver uma boa base teórica.	1	1	1
16	O conhecimento vem por meio da teoria e a teoria é o subsídio que eu tenho para crer e tentar novas práticas, novas metodologias, novos caminhos.	2	1	-3
17	Em minha formação tive muita teoria, sei bastante sobre os métodos e abordagens, mas na prática não vejo como aplicar.	-2	-4	-1
18	As pesquisas em LA nos tornam professores mais reflexivos, reavaliamos e aprimoramos nossa prática e metodologia em sala de aula.	5	3	5
19	Várias são as pesquisas em LA e esse dinamismo faz com que elas fiquem mais próximas da sala de aula.	2	-3	0
20	O benefício de pesquisar em LA é conhecer o processo de ensino e aprendizagem de línguas que é um processo complexo.	3	2	1
21	Penso que as pesquisas deveriam investigar mais sobre as razões da desvalorização da língua inglesa, do professor de inglês nas escolas e sobre a necessidade de ensinar essa língua no atual contexto.	2	4	0
22	As pesquisas em LA deveriam focar mais em fatores comportamentais e psicológicos do ensino de línguas, tais como motivação, indisciplina, emoções, baixa estima dos alunos e a importância de se aprender uma língua estrangeira.	1	4	0
23	As pesquisas deveriam ser direcionadas ao processo de elaboração de materiais de ensino e essas pesquisas deveriam ser feitas junto com o professor de línguas da escola.	1	5	1
24	A falta de interesse dos governos em priorizar pesquisas em escolas públicas é um grande problema, ainda mais pesquisas ao ensino de línguas.	1	3	2
25	As pesquisas em LA estão mais preocupadas com a formação inicial do professor de línguas do que com a prática em sala de aula. Vejo as pesquisas deslocadas do contexto de atuação.	-3	-1	0
26	As pesquisas em LA contribuem para a compreensão do que seja o processo e contexto de ensino e aprendizagem de línguas. É muito rica, abarca vários temas, vertentes.	4	0	4
27	Considero positivo o fato de que as pesquisas são direcionadas aos professores da rede pública, pois são feitas nas escolas públicas.	0	-1	1
28	Os diretores, coordenadores e colegas de trabalho acreditam que as pesquisas em LA são negativas, denigrem a imagem do professor e o ensino de línguas da escola, são ameaçadoras e não reflexivas, além disso, os pesquisadores, só coletam dados e não contribuem com a escola, faltando <i>feedback</i> .	-2	-2	0
29	Acredito que a LA deveria ser mais política, crítica e as diretrizes de caráter impositivo.	-1	-2	-2
30	Falta humildade por parte do pesquisador, a universidade é muito fechada, restrita, só pesquisam o que eles querem e orientam o que eles querem.	-1	0	0
31	A noção do professor-em-serviço pesquisador é muito interessante, pois, assim, aprimoramos nossa prática e criamos nossas próprias teorias.	3	1	3
32	Os professores formadores não acreditam que é possível fazer uma transformação da teoria para prática, não acreditam na formação contínua e vivem numa redoma.	-3	-4	-2
33	Os professores da universidade são verdadeiros eremitões, tem medo de apresentar suas pesquisas, fazer parcerias e organizar cursos de formação.	-3	0	-5
34	O que falta é sentar frente a frente com o pesquisador e debater, caminhar junto, discutir, compartilhar minhas experiências e práticas.	1	1	3
35	Os pesquisadores da área têm muita experiência e prática de ensinar LE e fazem pesquisa na e sobre a sala de aula.	0	-3	0
36	Os professores da rede pública tem dificuldades em executar as propostas práticas e de entender as propostas decorrentes das reflexões dos professores formadores.	-1	-1	2
37	A universidade às vezes tenta ficar mais próximas do professor de línguas, existe esse movimento, mas percebo que há uma resistência dos professores e das escolas.	0	0	1
38	Os professores participam de pesquisas em LA com certo desinteresse, penso que isso interfere nos dados e não sei como é a análise desses dados.	0	0	-2
39	Não me identifico com a participação nas pesquisas de LA, é muito subjetivo, pessoal e introspectivo. Tenho receio de ser observado.	-5	-2	-3
40	Os professores da rede pública deveriam se empenhar mais em pesquisas, avaliar também sua própria prática e do seu contexto a partir de suas inquietações. Produzir suas teorias.	4	0	3
41	As escolas públicas temem o professor pesquisador, pois têm muitas mazelas e os gestores	0	0	2

	têm medo disso vir a tona e culpar o diretor, o coordenador e o colega de trabalho.			
42	Para a escola em que trabalho não faz a menor diferença o professor de línguas pesquisar, ter mestrado, ter doutorado. Não querem conteúdo e sim experiência.	-2	-3	1
43	Tenho outras preocupações que emergem na minha sala de aula e dentro da escola que são mais importantes que ficar pesquisando, tentando solucionar o imaginável.	-3	-2	-1
44	Não sou incentivado a realizar pesquisa. Existem dificuldades de diversas ordens. É mais fácil pesquisar quando estamos na universidade.	-1	3	-2
45	Para se fazer uma pesquisa na escola é complicado, envolve várias etapas, reuniões, é estafante e a escola não está preocupada com isso.	0	0	1
46	As publicações estão direcionadas para os pesquisadores, fechadas, não atingem os professores da rede pública que, por sua vez, estão distantes da área de pesquisa da LA.	-2	2	-1
47	Vejo que as publicações de LA são trabalhadas e discutidas nas escolas, nas formações de professores, há uma prática disso na escola.	-1	-5	-5
48	A realidade atual, a qualidade das pesquisas, faz com que muitos pesquisadores publiquem qualquer assunto e tema.	-1	0	-2
49	Não me identifico com os artigos de LA, são muito teóricos, densos, sem objetividade, não fundamentados em nossa realidade, são mais para pesquisadores terem meras publicações em seus currículos e não como contribuição e solução de problemas reais da sala de aula.	-4	-4	-4
50	Não tenho interesse em ler artigos, as pesquisas são várias, diversas linhas de pesquisa, muitos resultados, acabo me perdendo.	-4	-5	-3
51	Apenas leio algo sobre LA quando estou engajado em alguma atividade específica como elaboração de propostas, projetos, planos e currículo.	-2	-3	-1
52	Os textos de ensino de línguas que me agradam mais são o que tem pouca teoria e muito exemplo prático, como os relatos de experiências, que me preparam mais.	-1	0	-1

Quadro 4: Distribuições Modelos dos Fatores, conforme tabela original no ANEXO 5, p. 175.
Fonte: Próprio autor, 2012.

Com base no quadro de distribuição dos fatores, são analisadas as assertivas de maior peso (+5 e -5, +4 e -4, +3 e -3) típicas (Anexos 06, 07 e 08) e as que distinguem os fatores, ou seja, as que indicam aspectos mais importantes nos ponto de vistas do fator. Estas assertivas se inserem no discurso de cada fator. As assertivas com cargas +1, -1 e zero revelam aspectos de menor importância para os participantes do fator.

Deste modo, com o objetivo de interpretar as cognições dos professores de cada fator, todos os itens distintivos e significativos, tanto positivos quanto negativos, foram isolados e discutidos separadamente em cada fator.

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

4.2 Análise do Fator 1 – Os teóricos

O Fator 1 é composto por 34 participantes que possuem cargas significativas. Os representantes desse fator encontram-se marcados com (X) no Quadro 4. Conforme a análise fatorial fornecida pelo programa - *PQMethod* -, a inserção do participante dentro de um fator neste estudo se dá pela carga superior a 0.35. Assim, os participantes mais significativos no Fator 1 são os seguintes: PMF/RP01, PMF/RP02, PMF03, PMF/RP04, PDF06, PDF07, PDF08, PDF/RP09, PDF/RP10,

PERPE11, PGRPE13, PERPE14, PERPE16, PMRPE17, PMRPE18, PMRPE19, PMRPE20, PMRPE21, PGRPM23, PGRPM24, PGRPM25, PGRPM27, PERPM28, PERPM29, PERPM30, PERPM31, PERPM32, PERPM33, PMRPM36, PMRPM37, PMRPM38, PMPRM39, PMRPF40, PMRPR41.

	Participante	Carga
1	PMF/RP01* ¹²	0.5564 (X)
2	PMF/RP02	0.7332 (X)
3	PMF03	0.4530 (X)
4	PMF/RP04	0.7341 (X)
5	PDF05	0.0870
6	PDF06*	0.5449 (X)
7	PDF07	0.7583 (X)
8	PDF08	0.4360 (X)
9	PDF/RP09*	0.6946 (X)
10	PDF/RP10	0.7347 (X)
11	PERPE11	0.4889 (X)
12	PGRPE12	0.3157
13	PGRPE13*	0.4258 (X)
14	PERPE14	0.7931 (X)
15	PERPE15	0.0178
16	PERPE16	0.7028 (X)
17	PMRPE17	0.7431 (X)
18	PMRPE18*	0.5009 (X)
19	PMRPE19	0.7480 (X)
20	PMRPE20	0.7916 (X)
21	PMRPE21*	0.5687 (X)
22	PMRPE22	-0.1174
23	PGRPM23	0.7928 (X)
24	PGRPM24*	0.6091 (X)
25	PGRPM25	0.6636 (X)
26	PGRPM26	0.1141
27	PGRPM27	0.4689 (X)
28	PERPM28	0.6702 (X)
29	PERPM29	0.5262 (X)
30	PERPM30	0.6760 (X)
31	PERPM31	0.7525 (X)
32	PERPM32	0.7564 (X)
33	PERPM33*	0.3998 (X)
34	PERPM34	0.1301
35	PERPM35	0.2178
36	PMRPM36*	0.5507 (X)
37	PMRPM37	0.8045 (X)
38	PMRPM38	0.6847 (X)
39	PMPRM39	0.7352 (X)
40	PMRPF40*	0.5886 (X)
41	PMRPR41	0.6726 (X)

Quadro 5: Participantes com carga significativa no Fator 1, conforme tabela original no ANEXO 3, p. 172.

Fonte: Próprio autor, 2012.

¹² O asterisco nestas tabelas de participantes do fator 1 indica que estes indivíduos compartilham pontos de vista com participantes de outro fator.

Durante o processo de análise da Tabela *Factor Matrix* (Anexo 3), percebe-se, todavia, que alguns participantes também compartilham pontos de vistas com os participantes do Fator 2 ou do Fator 3. Estes estão marcados com um asterisco (*), ao lado do código de identificação. São eles: PMF/RP01, PDF06, PDF/RP09, PGRPE13, PMRPE18, PMRPE21, PGRPM24, PERPM33, PMRPM36, PMRPF40.

Assim, o Fator 1 é composto por 09 (nove) professores formadores, PMF/RP01, PMF/RP02, PMF03, PMF/RP04, PDF06, PDF07, PDF08, PDF/RP09, PDF/RP10, quatro deles com titulação de mestrado e cinco com titulação de doutorado. Dentre os nove, cinco atuam na rede pública de ensino. Há ainda nesse fator nove professores da rede pública estadual de ensino, PERPE11, PGRPE13, PERPE14, PERPE16, PMRPE17, PMRPE18, PMRPE19, PMRPE20, PMRPE21, um com graduação, três com especialização e cinco com mestrado. Ainda nesse grupo, há quatorze professores da rede pública municipal de ensino, PGRPM23, PGRPM24, PGRPM25, PGRPM27, PERPM28, PERPM29, PERPM30, PERPM31, PERPM32, PERPM33, PMRPM36, PMRPM37, PMRPM38, PMPRM39, sendo que quatro com graduação, cinco com especialização e cinco com mestrado. Ainda fazem parte deste Fator um professor da rede publica federal com mestrado, PMRPF40, e um professor da rede privada de ensino com mestrado, PMRPR41.

Cinco participantes: PMF/RP01, PGRPE13, PMRPE18, PGRPM24, PERPM33, compartilham pontos de vista do Fator 2, porém, os participantes PMF/RP01 e PGRPM24 apresentam maior carga fatorial no Fator 1. Os participantes PGRPE13, PMRPE18 e PERPM33, embora tenham a maior carga fatorial no Fator 2, também compartilham pontos de vista do Fator 1.

De acordo com a análise fatorial, apresentada a seguir, os participantes do Fator 1 discordam que teoria e prática não conversam entre si, que são diferentes demais, muito divergentes e distantes [10(5)]¹³. Essa é a questão mais importante para esse fator. Acreditam que a prática está relacionada a um conjunto de reflexões teóricas, sejam elas formais ou não, e que a teoria precisa ser discutida sempre. [5(5)]. Outro item de peso significativo refere-se às pesquisas em LA, [18(5)], que para os participantes, tornam os professores mais reflexivos e faz com que reavaliem e aprimorem a prática e a metodologia em sala de aula. Discordam que

¹³ Os números entre colchetes se referem ao número da assertiva e os números entre parênteses se referem ao escore da mesma no grupo, conforme matriz *Q-sort values for each statement (Anexo 04)*. O programa transforma o escore em números inteiros considerando a amplitude da escala de distribuição.

prática, ensino e a sala de aula continuam os mesmos desde que iniciaram as pesquisas em LA [13(-4)], por outro lado, acreditam que as pesquisas em LA contribuem para a compreensão do processo e contexto de ensino e aprendizagem de línguas [26(4)], pois consideram as pesquisas ricas, abordando vários temas e vertentes que podem ser pesquisados [26(4)], causando impactos sociais transformadores nos problemas de sala de aula [6(3)]. Destacam o benefício de pesquisar em LA como forma de conhecer o processo de ensino e aprendizagem de línguas, que para os participantes é um processo complexo [20(3)] e discordam que as pesquisas estão mais preocupadas com a formação inicial do professor de línguas [25(3)], isto é, acreditam que as pesquisas estão mais voltadas e conectadas com a prática e o contexto [25(-3)].

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

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

A seguir, são expostas, em ordem decrescente, as assertivas de concordância e discordância de escores mais elevados que definem esta perspectiva.

Nº ¹⁴	Assertiva	Escore
10	A teoria e a prática não conversam entre si, são diferentes demais, muito divergentes e distantes.	-5
5	Toda prática está relacionada a um conjunto de reflexões teóricas, sejam elas formais ou não, e essa teoria tem que ser discutida sempre.	5
18	As pesquisas em LA nos tornam professores mais reflexivos, reavaliamos e aprimoramos nossa prática e metodologia em sala de aula.	5
39	Não me identifico com a participação nas pesquisas de LA, é muito subjetivo, pessoal e introspectivo. Tenho receio de ser observado.	-5
1	Os professores querem o como, mas é preciso um trabalho de conscientização, reflexão, pois cada contexto é um contexto. Receita não existe.	4
50	Não tenho interesse em ler artigos, as pesquisas são várias, diversas linhas de pesquisa, muitos resultados, acabo me perdendo.	-4
49	Não me identifico com os artigos de LA, são muito teóricos, densos, sem objetividade, não fundamentados em nossa realidade, são mais para pesquisadores terem meras publicações em seus currículos e não como contribuição e solução de problemas reais da sala de aula.	-4
13	Na Linguística Aplicada tem muito dessa questão de fazer para melhorar, o que é pura ilusão. Para mim, que estou na prática, o ensino e a sala de aula continuam os mesmos desde que iniciaram as pesquisas.	-4
43	Tenho outras preocupações que emergem na minha sala de aula e dentro da escola que são mais importantes que ficar pesquisando, tentando solucionar o imaginável.	-3
33	Os professores da universidade são verdadeiros eremitões, tem medo de apresentar suas pesquisas, fazer parcerias e organizar cursos de formação.	-3
26	As pesquisas em LA contribuem para a compreensão do que seja o processo e contexto de ensino e aprendizagem de línguas. É muito rica, abarca vários temas, vertentes.	4
40	Os professores da rede pública deveriam se empenhar mais em pesquisas, avaliar também sua própria prática e do seu contexto a partir de suas inquietações. Produzir suas teorias.	4
32	Os professores formadores não acreditam que é possível fazer uma transformação da teoria para	-3

¹⁴ Esta coluna nos quadros de assertivas mais significativas do fator, informa o número das assertivas da amostra Q que foram numeradas aleatoriamente.

	prática, não acreditam na formação contínua e vivem numa redoma.	
31	A noção do professor-em-serviço pesquisador é muito interessante, pois, assim, aprimoramos nossa prática e criamos nossas próprias teorias.	3
7	O professor da rede pública quer algo que faça refletir, mas também quer informações concretas, sugestões mais direcionadas a prática.	3
6	As pesquisas que o professor faz e as teorias de LA têm impactos sociais, transformadores nos problemas de sala de aula.	3
20	O benefício de pesquisar em LA é conhecer o processo de ensino e aprendizagem de línguas que é um processo complexo.	3
25	As pesquisas em LA estão mais preocupadas com a formação inicial do professor de línguas do que com a prática em sala de aula. Vejo as pesquisas deslocadas do contexto de atuação.	-3

Quadro 6: Assertivas mais significativas da distribuição prototípica do Fator 1, conforme tabela original no ANEXO 6, p. 176.

Fonte: Próprio autor, 2012.

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

Na seção seguinte, apresenta-se a caracterização do Fator 1 por meio dos temas que emergiram de forma significativa na análise fatorial. Apresentam-se também excertos dos comentários feitos pelos professores participantes na etapa da distribuição Q, os quais corroboram essa categorização.

4.2.1 Comentários dos professores participantes do Fator 1

As assertivas mais significativas da distribuição prototípica do Fator 1, assim como o discurso¹⁵ com elas construído como um todo, revelam as questões mais importantes para os professores participantes: relação teoria/ prática, professor de línguas como um profissional reflexivo, relação professor formador e professor não formador, relação universidade e escola, o papel das pesquisas em LA, formação crítica do professor de línguas.

Esses pontos de vistas podem ser melhor esclarecidos a partir dos comentários e discussões que ocorreram durante o processo da distribuição Q com os participantes prototípicos. Seguem-se, então, os temas característicos do Fator 1 e excertos dos comentários da distribuição (ECD) que apoiam a análise.

Os elementos linguísticos, como palavras, frases ou expressões que apoiam a análise dos ECD encontram-se destacados em negrito. É importante observar que foi utilizado o mesmo código atribuído ao participante durante o processo de análise no programa.

4.2.1.1 Temas relevantes para o Fator 1

4.2.1.1.1 Relação teoria e prática

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

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

¹⁵ Discurso aqui está sendo entendido como “exposição metódica sobre certo assunto; arrazoado” (AURÉLIO, 2004, p. 259).

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

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

Percebe-se assim, que a participante parte de um lugar discursivo de um professor que analisa a teoria como uma prática relacionada às questões políticas, históricas e sociais. A prática, no dizer desse professor, está permeada pelo contexto em que está atuando. O professor é afetado por toda uma trajetória que ele vivenciou, isto é, todas as experiências estão implícitas na prática.

Ao longo de sua experiência ele se constitui e, é constituído por outros dizeres, e estes fundamentam a sua prática, o seu dizer e como ele se vê professor de LE.

O comentário acima indica que a prática dos professores de LE da rede pública de ensino está calcada em teorias implícitas. Esta visão é compartilhada por Connelly; Clandinin (1988, 1995), quando afirmam que o fazer dos professores está intimamente ligado ao conhecimento prático pessoal.

No entanto, para esses autores, a base epistemológica do ensino e aprendizagem está na relação teoria e prática, que ocorre no cenário do ensino e aprendizagem de línguas. Estabelecem a distinção e relação entre conhecimento prático e prática; e entre teoria e conhecimento teórico.

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

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

Para os autores supracitados, é importante reconhecer que os professores afirmam e desempenham diferentes funções em diferentes circunstâncias, e,

inversamente, essas diferentes circunstâncias trazem diferentes aspectos das experiências desses profissionais.

De acordo com esse ponto de vista, Connelly; Clandinin (1995) estabelecem a metáfora da paisagem do conhecimento profissional docente, para explicar a situação do professor em relação à teoria e prática, uma maneira de contextualizar e entender o conhecimento prático pessoal dos professores.

Reiterando, essa metáfora permite entender que o conhecimento prático pessoal dos professores é composto por uma variedade de fatores e influenciado por uma variedade de pessoas, lugares e objetos, isto é, o conhecimento prático pessoal é composto pela relação entre pessoas e o meio em que estão inseridas na paisagem do seu conhecimento profissional.

Por outro lado, por meio dessa metáfora, pode se entender que o docente divide seu tempo entre sala de aula e outras atividades profissionais, em lugares comuns, como por exemplo, universidades, centros de formação de professores, dentre outras.

De acordo com esses autores,

[...] o conhecimento do professor interfere em todos os aspectos do ato de ensinar. Interfere nas relações do professor com o aluno, em sua interpretação com o conteúdo da matéria, na importância que esta tem na vida dos aprendizes, na maneira como o professor trata as idéias, estejam fixadas, em um livro texto, ou enquanto assunto para pesquisa e reflexão. O que os professores sabem e como eles expressam tal conhecimento são pontos centrais do processo de ensino e aprendizagem (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 3).

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

Assim, para os autores, tal conhecimento só pode ser compreendido em função do conteúdo afetivo que ele representa para o professor, e, também, em função da historicidade das experiências do sujeito no campo pessoal e profissional.

Para compreender melhor o conhecimento prático pessoal dos professores é necessário entender a relação entre a maneira como esses profissionais vivenciam a

sala de aula e a escola e como eles vivenciam os outros espaços acadêmicos com outros docentes. Essa compreensão, conforme Connely; Clandinin (1995), são fundamentais, pois são contextos diferentes, inseridos na metáfora desse conhecimento, isto é, o primeiro contexto diz respeito ao tempo em que estão com os alunos e o segundo relaciona-se ao tempo em que estão no espaço profissional com outros professores.

Ao observar as afirmações dos participantes PDF/RP10 e PMRE20, no que diz respeito à relação teoria e prática, pode-se perceber que eles discordam que há uma relação dicotômica entre teoria e prática. Para esses participantes, o professor com sua experiência traz consigo uma teoria que sustenta a sua prática, isto é, ele é constituído de conhecimentos, crenças, que são construídas desde sua vida escolar, acadêmica e profissional, relacionada a uma prática reflexiva.

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

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

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

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

Como já mencionado, a base epistemológica do ensino e aprendizagem, na visão de Connely; Clandinin (1995), está na relação teoria e prática, que ocorre no

cenário do ensino e aprendizagem de línguas. Segundo os autores, entender a relação entre conhecimento prático e conhecimento teórico e prático dos professores é fundamental para compreender o processo de ensino e aprendizagem de LE. Essa relação é parte de uma parcela do conhecimento dos professores, o qual é composto por convicções e significados conscientes e inconscientes que emergem da experiência, particular e social e que são expressas em sua prática. Isso significa dizer que o conhecimento pessoal dos professores é um tipo de conhecimento que emerge das circunstâncias práticas que são vivenciadas por eles, portanto, a prática é parte do conhecimento prático do professor, e que, de fato, quando se vê um professor em sala de aula, esta se vendo tal conhecimento em ação.

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

Partindo dessa premissa, os participantes acreditam que é possível que o professor da educação básica de ensino publique seus trabalhos, baseando-se, principalmente, em suas experiências vivenciadas na prática. Para eles, a prática dos professores é permeada por características singulares, experiências, motivações e interesse pessoais as quais são explicitadas em um dado contexto. Assim, a teoria é decorrente da interação entre informações disponíveis em um processo singular de apropriação e outros conhecimentos, constituindo-se em sentidos e significados.

Os comentários aqui analisados, sobre a temática relação teoria e prática, apontam para a importância de se continuar a pesquisar sobre o que os professores pensam, em que acreditam, descrevendo, compreendendo, interpretando e reconstruindo as cognições sobre suas teorias e ações.

Neste sentido, sobre o conhecimento pessoal prático do professores, Connely; Clandinin (1995) destacam a importância da vida diária, história pessoal, história social e até do papel moral de que os professores são constituídos na determinação desse conhecimento. Acreditam ainda que tal conhecimento esteja intimamente inter-relacionado com as experiências particulares dos professores.

4.2.1.1.2 Professor como produtor de conhecimento

Outra tema que emerge das cognições dos professores do Fator 1, de forma bastante significativa, é o professor como produtor de conhecimento. Para eles a noção do professor da educação básica de ensino como pesquisador é importante, pois, assim, aprimoram a prática e criam as próprias teorias. Segundo a visão do participante, apresentada a seguir, por meio da experiência, o professor pode ser produtor de conhecimento. As expressões “a partir de nossa própria experiência”, “podemos produzir teorias” evidenciam essa visão.

ECD - PMRPM37- [31(+5)] *A partir de nossa própria experiência com a sala de aula acredito que **podemos produzir teorias** ao invés de apenas tentar aplicar as teorias produzidas por outros.*

No comentário abaixo, o participante destaca também o papel do professor pesquisador na busca de conhecimentos que promovam avanços no ensino e aprendizagem.

ECD - PMF/RP02- [31(+5)] O professor deve se atualizar sempre e **pesquisar para entender** as **dificuldades** de seus alunos e **possíveis soluções**.

De acordo com a palavra “dificuldades” e as expressões “deve se atualizar”, “pesquisar para entender”, “possíveis soluções”, pude perceber que estes professores são reprodutores de um sistema que está posto. Possivelmente, tal sistema não possibilita que eles produzam seu conhecimento e, conseqüentemente, elaborem sua própria prática, e assim deixam de lado o trinômio reflexão x prática x ação.

Dentre as teorias atuais sobre formação do professor, Mello (2010) apregoa que os professores formadores e não formadores devem caminhar juntos na construção e produção do conhecimento, o qual se dá por intermédio da parceria universidade-escola.

Essa visão está presente no comentário do participante, apresentado abaixo. As palavras “pensar”, “refletir” e expressões “fornecer receitas prontas”, “adaptar suas práticas”, “ser professor e pesquisador”, “estimula o pensamento crítico”

indicam a necessidade da parceria universidade-escola na construção do conhecimento, visando a formação do professor.

ECD - PDF07- [(+5) (-5)] “Não é válido fornecer receitas prontas aos professores, mas ensiná-los a **pensar, refletir e adaptar sua práticas à cada situação. Ser **professor e pesquisador** é altamente **positivo e estimula o pensamento crítico**.”**

Esse comentário remete a Zeichner (1998), quando afirma que o professor deve ter uma atitude autônoma, ser um sujeito crítico e autocrítico, manter um diálogo com a realidade e contexto em que atua, contribuir para a construção do conhecimento, assumindo uma postura de investigador.

De acordo com Oliveira (2002, p. 79):

A perspectiva do professor investigador rejeita a concepção do professor como técnico, consumidor, receptor, transmissor e implementador do conhecimento de outras pessoas, e assume que o seu papel é como intelectual, produtor de conhecimento, investigador e até, em alguns casos, como crítico e teórico.

Neste perspectiva, acredita-se que o professor com seu conhecimento teórico prático, experiências, sendo pesquisador de sua prática e produtor de conhecimento poderá contribuir efetivamente no processo de ensino e aprendizagem de LE. Essa é a visão de Zeichner (1998, p.07), ao afirmar que “dar poder aos grupos minoritários de forma que tomem ações efetivas no processo de ensino e aprendizagem”.

Nessa linha de raciocínio, Elliot (2003, p.157) argumenta que:

[...] o importante no processo de ensino e aprendizagem não são as aplicações teóricas, mas produções teóricas derivadas da prática dos professores. Assim, a teoria se deriva de prática e se constitui em um conjunto de abstrações efetuadas a partir dela.

Zeichner (2001) também reconhece que os professores produzem, em suas práticas, uma riqueza de conhecimentos que precisa ser considerada no processo de aperfeiçoamento do trabalho e da escola, e que justamente a prática reflexiva pode ampliar a compreensão das dimensões do processo do ensino e aprendizagem.

Acredita-se que é importante o professor ser pesquisador de sua prática. Esse posicionamento, de acordo com a análise, emergiu na fala dos professores

participantes. Eles discordam que a universidade deve oferecer uma teoria, pelo contrário, deve promover uma reflexão que possibilite ao professor de línguas da educação básica de ensino pensar e pesquisar sua prática, desenvolvendo o pensamento crítico.

4.2.1.1.3 Pesquisas em LA: contribuições para a formação de professores

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

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

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

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

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

pesquisa como princípio educativo produz o saber e a consciência crítica e desenvolve a capacidade de intervenção [...]”.

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

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

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

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

Portanto, esse posicionamento dos participantes ressalta a contribuição das pesquisas em LA para o processo de ensino de LE (inglês) na formação de professores como elemento importante de entendimento do trabalho docente e de propostas de intervenção (GIMENEZ, 2005).

Sobre essa questão, Gimenez (2005, p. 189) afirma que:

“ao adotar a sala de aula como foco privilegiado de pesquisas, a LA trouxe a necessidade de se repensar as ações pedagógicas [...] os resultados mostraram que os professores agem mais de acordo com conhecimentos prévios, crenças, representações e valores do que por interesse de implementar teorias”.

Essa constatação implica professores capazes de realizar análises contextuais e tomar decisões. A busca pelo conhecimento das pesquisas atuais em

LA para implementar a prática, pode ser comprovada no comentário do participante, abaixo. Os termos / expressões “reflexão”, “prática”, “novos objetivos”, “sedimentar / embasar a prática” demonstram a predisposição do docente pela busca de novos conhecimentos que possibilitem uma intervenção em sua prática.

ECD - PDF08- [50(-5)] *Os artigos e pesquisas em LA são válidos, pois auxiliam na reflexão e na prática para traçar novos objetivos ou sedimentar / embasar a prática já existente.*

Diante disso, observa-se a importância das pesquisas em LA na área de formação de professores e no processo de ensino e aprendizagem de LE. Gimenez (2005, p. 190) considera que a vinculação das pesquisas em LA ao contexto de ensino e aprendizagem é muito pertinente,

[...] e essa ampliação deliberada e cada vez mais entranhada em situações concretas [...] tem levado o reconhecimento do papel relativo de determinadas teorias quando trazidas para iluminar questões específicas de ensino / aprendizagem em salas de aulas.

Nesse sentido, acredita-se que a pesquisa pode ser considerada um fator essencial na formação continuada do professor de LE, uma vez que possibilita reflexão e mudança no processo de ensino e aprendizagem.

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

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

Por outro lado, apesar de o participante considerar a existência do distanciamento entre universidade e escola pública, este tem diminuído em decorrência das discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem, mediadas

pelas pesquisas em LA, conforme se pode verificar no comentário seguinte. Na fala desse participante, o uso das expressões “tem encurtado a distância”, “promovido discussões, descobertas e reflexões” denota a diminuição desse distanciamento entre as instituições.

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

Os participantes afirmam que não há incentivo por parte do governo para que o professor da rede pública realize pesquisas. Diante dessa afirmação, pode-se perceber que as pesquisas são realizadas somente no/para o contexto acadêmico, embora sejam desenvolvidas nas escolas. Isso equivale dizer que as pesquisas não são para as escolas e muito menos para os professores, como se pode observar comentário abaixo.

ECD - PERPE11- [24(+5)] *O governo **deveria dar maior incentivo às pesquisas nas escolas públicas**, mas isso **não acontece**, principalmente se o professor não for efetivo. **É uma pena**, pois as pesquisas ajudam o professor a melhorar sua prática em sala de aula e conseqüentemente a aprimorar a educação de modo geral.*

Na fala dos participantes, merecem destaque as expressões “o governo deveria dar maior incentivo às pesquisas nas escolas públicas”, “não acontece”, “É uma pena”. Fica evidente a consciência desses docentes em relação à real situação das escolas públicas, no que diz respeito a investimentos à pesquisas.

4.2.1.1.4 A prática reflexiva do professor de LE

Outro tema considerado relevante para os participantes do Fator 1 é a reflexão, proporcionada pelas pesquisas em LA. Esses professores acreditam que a reflexão seja um fator preponderante na prática, pois esta os torna mais críticos. Pode-se perceber esse posicionamento nos comentários abaixo, evidenciado nas expressões: “professores mais reflexivos”, “melhorar suas práticas”, “pesquisas ajudam os professores a refletir”.

ECD - PMF/RP01- [18(+5)] *Essa mudança, por meio das pesquisas, é refletida na formação de **professores mais reflexivos** que se preocupam em **melhorar suas práticas**.*

PDF/RP09 - [18(+5)] *Concordo, acho que as **pesquisas ajudam os professores a refletir**.*

Para os participantes, o processo de reflexão deve ocorrer juntamente com a prática e eles acreditam ainda que os professores estão mais reflexivos e críticos devido às pesquisas na área de LA. Percebem a importância de o professor realizar pesquisas e refletir sobre sua própria prática, isto é, refletindo e pesquisando a prática, o professor reavalia o processo de ensino e aprendizagem. Essa visão dos participantes em relação à teoria e prática está presente nos comentários abaixo, principalmente, nas palavras e expressões: “refletir a teoria a luz da prática”, “reflexões mais voltadas para as questões práticas”, “processo de reflexão”, “prática é resultado de pesquisas da/na LA”, “pesquisar sua própria prática”, “refletir e avaliar nossa prática”, “reflexão”, “processo fundamental na prática”, “prática constante”.

ECD - PMF/RP01- [5(+5)] Há ainda uma preocupação em **refletir a teoria a luz da prática**; e até mesmo de questionamentos e **reflexões mais voltadas para as questões práticas**; tenho certeza que esse **processo de reflexão**, especialmente da **prática é resultado de pesquisas da/na LA**. Creio também, que cada dia mais, o professor está se despertando para a importância de **pesquisar sua própria prática**; acredito também, que muitos já não esperam receitas prontas nesse sentido têm **procurado crescer**, se **aprimorar**, enfim, estão buscando qualificar-se para a prática.

ECD - PMF/RP02- [18(+5)] A pesquisa nos faz **refletir e avaliar nossa prática docente**.

ECD - PDF08- [5(+5)] A **reflexão** é um **processo fundamental na prática** do professor e deveria ser uma **prática constante** para formação e reformulação desta prática relacionada a teoria, contexto, objetivo, alunos e prática.

Para esses professores participantes, a prática está relacionada a um conjunto de reflexões teóricas, sejam elas formais ou não, sendo que a teoria deve ser discutida. Fazem referências à reflexão da prática docente, que suscita o esclarecimento da postura em relação ao professor reflexivo, sendo assim, reflexão e o adjetivo reflexivo são as palavras mais destacadas nos debates sobre formação

de professores línguas (BARBARA; RAMOS, 2003; CELANI, 2002; MAGALHÃES, 2004).

Nessa perspectiva, tem-se como pensamento reflexivo, cunhado por Dewey (1959), e prática reflexiva, por Schön (2000) e Perrenoud (2002), estão diligentemente associados à investigação sobre práticas dos professores que, de acordo com Liberali (1999, p. 11) “vem assumindo, cada vez mais, um papel de preponderância”. A figura do profissional reflexivo, revitalizada por Schön (2000), propõe uma epistemologia da prática, da reflexão e do conhecimento na ação.

Conforme aponta Perrenoud (2002, p. 14), “a ação, a reflexão, a aprendizagem e o saber dos profissionais são realidades que, em parte, podem ser teorizadas se não levamos em consideração o conteúdo específico dos problemas que devem enfrentar”. Ele acrescenta que para se chegar a uma lógica de formação profissional, “é preciso levar em conta a especificidade de cada profissão”, porém, a “referência ao profissional reflexivo pode parecer insólita”, ao se tratar do ensino e formação de professores, por ser um processo inacabado e incerto.

Portanto, para o autor, a relação de saberes científicos com base na ação profissional, tratando-se de reflexão, é muito diferente do que podemos observar em outras áreas de conhecimento.

Os problemas enfrentados por um profissional “não figura nos livros e não podem ser resolvidos apenas com ajuda dos saberes teóricos e procedimentos ensinados [...], o saber estabelecido pela pesquisa é necessário, porém insuficiente (PERRENOUD, 2002, p. 15).

Em se tratando de formação de professores de línguas, o profissional reflexivo é “o emblema de um desejado acesso ao status de profissão de pleno direito”, e “não é atribuído socialmente à profissão de professor nem reivindicado por todos os que a exercem” (PERRENOUD, 2002, p. 16).

Sobre essa questão, os participantes também acreditam que reflexão é fundamental para a prática do professor, mas, de acordo com os comentários desses professores, pode-se perceber que essa prática reflexiva não é vista como constante ou até mesmo não existe.

Em suma, a reflexão crítica sobre a prática além de possibilitar a busca de diferentes maneiras de ensinar, desenvolve no professor a capacidade de ensinar e ao mesmo tempo de aprender.

4.2.1.1.5 Relação Universidade - Escola

Outro tema que se destacou neste fator é a relação entre universidade e escola. Os participantes acreditam que a universidade está sempre propondo parceria e cursos de formação de professores de LE e que, no contexto em que atuam como professores de línguas, são sempre incentivados a realizarem pesquisas.

Acreditam também que pesquisar é um quesito bastante importante para a escola onde atuam como professores de línguas, aproximando a universidade, ou seja, os professores formadores e os professores de língua estrangeira das escolas públicas.

Esta aproximação pode ser inferida nas expressões presentes nos comentários dos professores, apresentados abaixo: “professores da universidade têm tentado fazer parcerias e organizar cursos de formação”, “não tem poupado investimentos e incentivos para que desenvolva projetos de pesquisa e participe de congressos, seminários para a contínua formação”, “pensem que a pesquisa aponte culpados, ao contrário, “apontam caminho para uma prática que seja possível e não inimaginável”.

ECD - PMRPM37- [33(-5)] Acho que os **professores da universidade têm tentado fazer parcerias e organizar cursos de formação**. Um exemplo disso foi o nosso curso de formação continuada que contou com a participação de vários professores da academia.

ECD - PMRPF40- [44(-5)] A atual instituição pública, em que trabalho, **não tem poupado investimentos e incentivos para que desenvolva projetos de pesquisa e participe de congressos, seminários para a contínua formação**.

ECD - PGRPM24- [28/43(-5)] **Discordo plenamente** que haja o pensamento de que gestores **pensem que a pesquisa aponte culpados, ao contrário**, acredito que pesquisas apontam **caminho para uma prática que seja possível e não inimaginável**.

Esses comentários levam a acreditar que tanto a universidade quanto a escola têm como objetivo comum o ensino e aprendizagem. Sobre a relação universidade – escola, Melo (2010, p. 94) afirma que nessa relação, “[...] inevitavelmente, há dilemas éticos a serem enfrentados, muitas vezes ocasionados

pela assimetria das relações que são estabelecidas entre esses dois domínios”. A autora acrescenta que, *a priori*, faz-se necessário estabelecer um canal de comunicação entre as duas instituições, sem o qual nenhum dilema de natureza ética pode se manifestar.

Ainda sobre esse tema, outros participantes fizeram comentários nos quais pode-se perceber a cognição de que a universidade é restrita e fechada, principalmente, por meio das expressões: “a pesquisa na universidade é restrita”, “creio também que deve haver mais incentivo para a criação de grupos de estudo”.

ECD - PERPM33- [44(+5)] *A pesquisa na universidade ainda é restrita e a seleção para os cursos é bem exigente.*

ECD - PMF/RP01- [49(-5)] (...) *creio também que deve haver mais incentivo para a criação de grupos de estudo, aproximando mais professores, pesquisadores e textos/artigos publicados proporcionando mais oportunidades de **interação** e **desenvolvimento** do sujeito enquanto professor de línguas.*

Em relação ao comentário do participante PMF/RP01, percebe-se que, para ele, a relação entre professor formador e professor da rede pública ainda é bastante limitada. A frase, “creio também que deve haver mais incentivo para a criação de grupos de estudo”, possibilita entender que ainda há um distanciamento entre universidade e escola e que as publicações e artigos são insuficientes para que esta aproximação ocorra de forma efetiva.

Melo (2010, p. 94) discute diferenças entre a universidade e escola, que são cruciais entre as culturas profissionais da universidade e da escola. Dentre essas diferenças, a autora destaca que as atividades mais valorizadas pela universidade são a pesquisa, as publicações e a proposição de novos conhecimentos, enquanto que a escola está mais preocupada com questões de cunho prático e resoluções de problemas de impacto nos alunos.

A universidade propõe às escolas, formulação de teorias sobre as metodologias de ensino e aprendizagem, estratégias pedagógicas dos professores, representações, crenças, dentre muitas outras questões de interesse teórico, enquanto que os professores de LE das escolas públicas, buscam por soluções práticas e imediatas para seus problemas (MELO, 2010). Nota-se essa busca por parte dos professores, no comentário seguinte:

ECD - PGRPM27- [7(+5)] O professor da rede pública quer algo que faça refletir, pois o mesmo **necessita de informações coerentes, direcionadas, prática**, em sala de aula, já que algumas teorias de LA são meramente utópicas.

Observa-se que a fala desse participante remete a Melo (2010, p. 96), quando a autora aponta que há “um desencontro de propósitos e objetivos, sustentados por perspectivas culturais, situados em domínios distintos”, isto é, universidade-escola. A autora acrescenta que “são dois olhares de pontos de vistas diferentes e que potencialmente exercitam visões que não convergem”.

Acredita-se que deve haver entre professores formadores e professores da rede pública uma maior articulação, cabendo à universidade, que é a comunidade mais ampla e envolvida diretamente com a formação de professores, a responsabilidade pelo primeiro passo a ser dado para efetivar tal articulação.

4.2.1.1.6 Apontamentos do Fator 1

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

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

Assim como Melo (2010), e, de acordo com os apontamentos deste fator, reconhece-se a existência de múltiplos saberes. As contribuições dos professores da rede pública mobilizam-me em busca de inovações, a partir de reflexões sobre os fatores que caracterizam a formação docente.

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

Por meio das pesquisas em LA, os professores de LE podem refletir sobre a prática, estabelecendo uma nova relação teoria e prática a qual, “supera a relação

linear e mecânica proposta pelo racionalismo-técnico e alcança uma perspectiva dialética em que, num movimento dinâmico, prática e teoria se fazem e desfazem” (HORIKAWA, 2009, p.90).

4.3 Análise do Fator 2 – Os reflexivos

O fator 2 é composto por dez professores os quais estão marcados com (X) no Quadro 6, abaixo. A inserção do participante dentro de um fator neste estudo se dá pela carga superior a 0.35. Os representantes prototípicos desse fator são: dois formadores, sendo um com titulação de mestrado e que também atua na rede pública de ensino, PMF/RP01, o outro com doutorado, PDF05; cinco professores da rede pública estadual, sendo dois deles com graduação PGRPE12 e PGRPE13, um com especialização PERPE15 e dois com mestrado PMRPE18 e PMRPE22; e três docentes da rede municipal, um com graduação, PGRPM24 e dois com especialização, PERPM33 e PERPM35.

	Participante	Carga
1	PMF/RP01*	0.4306 (X)
2	PMF/RP02	0.0895
3	PMF03	0.2678
4	PMF/RP04	-0.1091
5	PDF05*	0.3456 (X)
6	PDF06	0.1652
7	PDF07	0.2048
8	PDF08	0.2737
9	PDF/RP09	0.1884
10	PDF/RP10	0.0558
11	PERPE11	0.1821
12	PGRPE12	0.6082 (X)
13	PGRPE13*	0.5362 (X)
14	PERPE14	0.0628
15	PERPE15	0.4539 (X)
16	PERPE16	-0.0538
17	PMRPE17	-0.2505
18	PMRPE18*	0.5081 (X)
19	PMRPE19	-0.1026
20	PMRPE20	0,1173
21	PMRPE21	-0,1333
22	PMRPE22	0.3838 (X)
23	PGRPM23	-0.0670

24	PGRPM24*	0.3548 (X)
25	PGRPM25	0.2157
26	PGRPM26	0.1003
27	PGRPM27	0.1974
28	PERPM28	-0.1472
29	PERPM29	0.1031
30	PERPM30	0.0843
31	PERPM31	-0.0441
32	PERPM32	0.3088
33	PERPM33*	0.4333 (X)
34	PERPM34	0.6977 (X)
35	PERPM35	0.6977 (X)
36	PMRPM36	-0.1586
37	PMRPM37	0.0849
38	PMRPM38	0.2016
39	PMRPM39	0.0370
40	PMRPF40	0.0070
41	PMRPR41	-0.0563

Quadro 7: Participantes com carga significativa no Fator 2, conforme tabela original no ANEXO 3, p. 172.

Fonte: Próprio autor, 2012.

Dentre os dez participantes deste fator, seis deles compartilham pontos de vista com outros fatores e estão marcados com (*)¹⁶. Os participantes PMF/RP01, PGRPE13, PMRPE18, PGRPM24 e PERPM33 compartilham pontos de vista com o Fator 1, porém, PMF/01, PGRPM24 apresentam carga fatorial maior no Fator 1 e PGRPE13, PMRPE18 e PERPM33 apresentam carga fatorial maior no Fator 2. O participante PDF05 compartilha pontos de vista com o Fator 3, com carga fatorial maior nesse fator.

As assertivas de concordância e discordância que compõem o conjunto de opiniões do fator em questão e as distinguem dos outros estão listadas abaixo, em ordem decrescente de escores.

¹⁶ O asterisco nestas tabelas de participantes do fator 2 indica que estes indivíduos compartilham pontos de vista com participantes de outro fator.

Nº	Assertiva	Escore
7	O professor da rede pública quer algo que faça refletir, mas também quer informações concretas, sugestões mais direcionadas a prática.	5
47	Vejo que as publicações de LA são trabalhadas e discutidas nas escolas, nas formações de professores, há uma prática disso na escola.	-5
23	As pesquisas deveriam ser direcionadas ao processo de elaboração de materiais de ensino e essas pesquisas deveriam ser feitas junto com o professor de línguas da escola.	5
50	Não tenho interesse em ler artigos, as pesquisas são várias, diversas linhas de pesquisa, muitos resultados, acabo me perdendo.	-5
14	Se não vivencio aquilo que pesquiso, não posso repassar. Quando busco uma teoria tem que ter uma prática, pois não tem fundamento teorizar sem analisar a minha prática.	4
49	Não me identifico com os artigos de LA, são muito teóricos, densos, sem objetividade, não fundamentados em nossa realidade, são mais para pesquisadores terem meras publicações em seus currículos e não como contribuição e solução de problemas reais da sala de aula.	-4
22	As pesquisas em LA deveriam focar mais em fatores comportamentais e psicológicos do ensino de línguas, tais como motivação, indisciplina, emoções, baixa estima dos alunos e a importância de se aprender uma língua estrangeira.	4
17	Em minha formação tive muita teoria, sei bastante sobre os métodos e abordagens, mas na prática não vejo como aplicar.	-4
21	Penso que as pesquisas deveriam investigar mais sobre as razões da desvalorização da língua inglesa, do professor de inglês nas escolas e sobre a necessidade de ensinar essa língua no atual contexto.	3
3	Os professores de inglês da rede pública de ensino estão desmotivados, pensam que a universidade tem uma teoria a oferecer, mas não valoriza a prática, a experiência.	3
32	Os professores formadores não acreditam que é possível fazer uma transformação da teoria para prática, não acreditam na formação contínua e vivem numa redoma.	-4
24	A falta de interesse dos governos em priorizar pesquisas em escolas públicas é um grande problema, ainda mais pesquisas ao ensino de línguas.	3

44	Não sou incentivado a realizar pesquisa. Existem dificuldades de diversas ordens. É mais fácil pesquisar quando estamos na universidade.	3
18	As pesquisas em LA nos tornam professores mais reflexivos, reavaliamos e aprimoramos nossa prática e metodologia em sala de aula.	3
51	Apenas leio algo sobre LA quando estou engajado em alguma atividade específica como elaboração de propostas, projetos, planos e currículo.	-3
35	Os pesquisadores da área têm muita experiência e prática de ensinar LE e fazem pesquisa na e sobre a sala de aula.	-3
19	Várias são as pesquisas em LA e esse dinamismo faz com que elas fiquem mais próximas da sala de aula.	-3
42	Para a escola em que trabalho não faz a menor diferença o professor de línguas pesquisar, ter mestrado, ter doutorado. Não querem conteúdo e sim experiência.	-3

Quadro 8: Assertivas mais significativas da distribuição prototípica do Fator 2, conforme tabela original no ANEXO 7, p. 177.

Fonte: Próprio autor, 2012

Os participantes no Fator 2, por um lado, discordam que as publicações da área são trabalhadas e discutidas nas escolas e cursos de formação de professores [47(-5)], mas, por outro lado, valorizam as contribuições, demonstram interesse em ler artigos, [50(-5)], e isso não ocorre apenas quando estão engajados em alguma atividade profissional ou acadêmica específica [51(-3)]. Além disso, identificam-se com os artigos e publicações de LA, considerando-os objetivos, de acordo com a realidade da sala de aula e avaliam que estes contribuem para a solução dos problemas da sala de aula [49(-4)]. Discordam que as publicações são voltadas apenas para os pesquisadores e formadores [49(-4)].

No entanto, para este grupo, as pesquisas deveriam ser direcionadas ao processo de elaboração de materiais didáticos [23(5)], a fatores comportamentais e psicológicos do ensino de línguas, tais como motivação, emoções dos professores e alunos e também à importância de se aprender uma língua estrangeira [22(4)]. Além disso, os participantes entendem que se deve pesquisar sobre a desvalorização da língua inglesa e do professor de LE da escola [21(3)] e também sobre a necessidade de se ensinar LE (inglês) [21(3)]. Acreditam que as pesquisas deveriam ser feitas junto com o professor de LE da escola [23(5)], apresentando propostas de soluções práticas. Também destacam que, para teorizar, o pesquisador tem que ter

experiência, atuar ou ter atuado, no contexto que investiga [14(4)]. De acordo com os professores participantes não tem fundamento teorizar sem vivenciar a prática em sala de aula [14(4)] e discordam que a escola pública desvaloriza a pesquisa e o professor de LE com formação e titulação [42(-3)]. Avaliam que a escola valoriza sim o professor com formação e experiência [42(-3)]. Contudo, percebem a falta de interesse dos governantes em priorizar pesquisas em escolas públicas na área de ensino-aprendizagem de LE [24(3)]. Afirmam que não são incentivados a realizar pesquisa e que existem dificuldades de diversas ordens. Para eles, é mais fácil pesquisar quando estão na universidade. Mas, por outro lado, acreditam no papel da pesquisa que pode tornar os professores mais reflexivos, provocam a reavaliação e aprimoramento da prática e metodologia em sala de aula [18(3)]. Consideram mais fácil pesquisar quando se está em um contexto universitário [44(3)]. Avaliam que mais pesquisas deveriam ser feitas e que estas deveriam estar mais próximas à sala de aula [19(-3)].

Os professores consideram que o aprendizado no período de formação inicial, no tocante a métodos, abordagens e suas aplicações, foi insuficiente [17(-4)]. Sentem-se desmotivados, pois a universidade oferece o suporte teórico, mas não valorizam a prática e a experiência deles [3(3)]. Acreditam, todavia, na transformação da teoria para prática e na formação continuada [32(-4)]. Para os professores participantes a teoria é muito importante, os torna reflexivos [7(5)], mas querem contribuições mais direcionadas à prática.

4.3.1 Comentários dos professores participantes do Fator 2

As assertivas mais significativas da distribuição prototípica do Fator 2, assim como o discurso com elas construído como um todo, revelaram as questões mais significativas para os professores: Relevância das pesquisas em LA e o que os professores pensam e acreditam sobre os formadores / pesquisadores na área de LA.

Os pontos de vistas dos professores participantes do Fator 2 podem ficar melhor esclarecidos a partir dos comentários e discussões que ocorreram durante o processo da distribuição Q. Os comentários ajudam a compreender as cognições, aprofundam questões que considero importantes e que emergiram dos resultados da análise fatorial.

Da mesma forma, elementos linguísticos, como palavras, frases ou expressões que apoiam a análise das ECDs encontram-se destacados em negrito. Vale observar que foi utilizado o mesmo código atribuído ao professor participante durante o processo de análise no programa.

Na sequência, encontram-se, portanto, os temas relevantes do Fator 2 e que sobressaíram no discurso dos participantes.

4.3.1.1 Temas relevantes para o Fator 2

4.3.1.1.1 Pesquisas em LA: cognições dos professores

Um tema significativo que emergiu da análise fatorial do Fator 2 é o papel das pesquisas na prática do professor da rede pública. Sobre esta temática, são abordadas questões relevantes e críticas sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE.

Os participantes do Fator 2 acreditam que as pesquisas são importantes para o processo de ensino-aprendizagem de LE e para a prática docente, mas consideram que há um distanciamento entre o que é produzido na universidade e o contexto escolar da rede pública, conforme pode-se verificar nos comentários abaixo. As expressões “lacuna muito grande entre teoria e prática no contexto escolar”, “Não vejo discussão nenhuma sobre publicações em LA na escola, muito menos prática” expressam claramente essa visão.

ECD - PMRPE22- [6/19 (-5)] As pesquisas em LA são fundamentais, entretanto há uma **lacuna muito grande entre teoria e prática no contexto escolar** de sala e aula numa escola pública; fator esse que deveria estar relacionado com o contexto social da escola, professor e aluno.

ECD - PERPM35- [47(-5)] **Não vejo discussão nenhuma sobre publicações em LA na escola, muito menos prática.** Algumas teorias que vi em minha formação já utilizei em sala, mas a maioria delas ainda não descobriu uma forma de torná-las práticas.

Schwartzman (2002) aborda em seus estudos a relação entre pesquisa científica e o interesse público. Para o autor, nos últimos anos tem havido uma necessidade de que as instituições de pesquisa não fiquem isoladas, mas procurem

se vincular ao setor produtivo público que requer pesquisas para o desenvolvimento de suas atividades. Para o autor, são necessários vários esforços para aproximar universidade e escola, já que o principal parceiro da pesquisa científica é o setor público. Nas palavras do autor:

Quando existe uma interação bem sucedida entre as instituições de pesquisa e o setor público, verificam-se importantes benefícios para ambos. Com apoio científico e tecnológico mais consistente, as políticas públicas podem se tornar mais eficientes e eficazes; com uma vinculação mais próxima a atividades de interesse público [...] (SCHWARTZMAN, 2002, p.363).

Nesse sentido, Schwartzman (2002, p. 363) argumenta que essa parceria já existe, mas ainda não são consideradas as implicações e consequências decorrentes dessa parceria, “nas formas de organização das instituições de pesquisa científica, muito menos no modo em que as instituições públicas de ciência e tecnologia se relacionam a elas”.

Em relação a essa parceria, os professores participantes desse fator, argumentam que as publicações de LA não são discutidas e muito menos trabalhadas nas escolas, centros de formação continuada de professores de LE. Confirma-se essa cognição no seguinte comentário do professor participante:

ECD - PDF05- [9 e 5(+5)] Já as discussões destas teorias, creio que infelizmente ocorrem apenas no contexto acadêmico. Serão sempre inúteis as tentativas da academia de **tentar impor suas teorias sem que haja engajamento e contribuições do professor em serviço**, nas discussões que dizem respeito a seu contexto de atuação.

O participante expressa sua opinião a respeito do assunto, quando afirma “Já as discussões destas teorias, creio que infelizmente ocorrem apenas no contexto acadêmico”, reforçando seu posicionamento ao acrescentar “tentar impor suas teorias sem que haja engajamento e contribuições do professor em serviço”.

A respeito dessa parceria universidade e escola, Schwartzman (2002, p. 364) afirma que “o estabelecimento de formas adequadas de cooperação e apoio mútuo entre pesquisadores e responsáveis pelo governo e pela administração pública, não é algo que se possa considerar como óbvio e natural.” Essa relação tem se mostrado difícil, embora já se perceba tentativas de proximidade.

O autor considera ainda que essas dificuldades são em dois aspectos. A primeira dificuldade é o lugar secundário que os pesquisadores ocupam na sociedade, “sem uma maior participação nos centros de decisão, atuando como lobistas na defesa de suas visões de mundo e interesse profissionais”. Essa dificuldade emerge no discurso de um dos participantes, ao afirmar que “a pesquisa na universidade ainda é restrita”.

ECD - PERPM33- [44(+5)] A pesquisa na universidade ainda é restrita e a seleção para os cursos é bem exigente.

A segunda dificuldade que Schwartzman (2002, p. 364) ressalta “são as tentativas de colocar os pesquisadores ao reboque de políticas e ideologias governamentais rígidas, sufocando desta maneira, a liberdade de pesquisa e de expressão dos pesquisadores”.

Conforme o comentário dos professores, o governo não prioriza as pesquisas, principalmente no que diz respeito à pesquisa sobre/na sala de aula, bem como sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE. Na expressão “um grande distanciamento entre universidade e escolas da rede pública” merece destaque o adjetivo “grande” que intensifica essa distância entre as instituições mencionadas.

ECD - PERPM33- [18(+5)] Creio que ainda existe um grande distanciamento entre universidade e escolas da rede pública e esta tende sempre a se fechar e resistir às relações acadêmicas por se considerar como aquela que pouco investimento recebe do governo.

No que se refere à discussão das teorias e pesquisas acontecerem principalmente nas universidades, academias ou em cursos de especialização, Schwartzman (2002, p. 370) aponta “a falta de vínculos renovados entre pesquisadores universitários e profissionais”; neste caso, entre professores formadores e não formadores. Para o autor, “são como dois corpos distintos, que não interpenetram nem interagem”, isto é, não há um diálogo entre as duas instituições. E, em relação à prática da pesquisa, o autor afirma que esta se concentra principalmente em instituições acadêmicas.

Portanto, a partir da análise dos comentários dos participantes, pode-se observar que são inúteis as tentativas da academia de impor as teorias sem a participação do professor da rede pública, isto é, os formadores pesquisam

principalmente o que é de interesse próprio, sem que haja a contribuição daqueles docentes, que estão diretamente envolvidos com a prática de LE.

4.3.1.1.2 Cognições sobre os professores formadores

Em consonância com as cognições dos professores acerca das pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem, outro ponto a ser ressaltado são as cognições dos participantes sobre os formadores. Os docentes participantes acreditam que os pesquisadores apresentam um discurso ambíguo.

Na graduação, os professores pré-serviço acreditam na formação continuada, nas reflexões e mudanças que a formação pode proporcionar, porém, quando esses passam a atuar efetivamente na sala de aula, sentem-se distanciados das pesquisas e da universidade. Esse discurso ambíguo fica evidenciado no comentário do participante, apresentado abaixo.

ECD - PDF05- [9 e 5(+5)] Os formadores de professores possuem um discurso, na fase pré-serviço, de valorização continuada, mas, em fase em-serviço, o profissional é, na maioria das vezes, abandonado. Creio que isso aconteça principalmente pelo fato da pesquisa ser valorizada, enquanto a extensão é desvalorizada no contexto acadêmico.

Vale esclarecer que o professor chama de “pré-serviço” a situação de não experiência na sala de aula, quando ele é levado a crer que não se questiona a relação de interdependência entre teoria e prática no contexto escolar. Nesse sentido, a expressão “em-serviço” indica a situação do docente atuando na prática, quando percebe que as pesquisas estão geralmente distanciadas da sala de aula. O participante ainda acrescenta “[...] enquanto a extensão é desvalorizada no contexto acadêmico”, isso leva a entender que os professores não vivenciam a aplicabilidade e discussão das pesquisas no contexto de sala de aula.

Em contrapartida, Zeichner (1998, p. 1) afirma que muitos formadores “rejeitam a pesquisa dos professores das escolas por considerá-la trivial, atórica, irrelevante”, isto é, nesse caso, o conhecimento que o professor de LE da rede pública adquiriu, por meio de sua experiência, é irrelevante para os esses pesquisadores da área de LA.

Assim, o autor acrescenta:

Os professores-pesquisadores reduzem o processo de investigação realizado pelos próprios professores a uma forma de desenvolvimento profissional e não o considera como uma forma de produção de conhecimentos. É muito raro, por exemplo, ver citações do conhecimento produzido por professores nos artigos de pesquisadores acadêmicos ou ver o uso de conhecimento gerado por professores em programas de formação de professores. É também raro ver esses professores sendo solicitados a dar palestras em congressos sobre pesquisa educacional (ZEICHNER, 1998, p.1).

Assim, parece claro, diante dessa argumentação que as pesquisas dos professores formadores têm sido para produzir uma literatura acadêmica sobre a prática dos professores, e não para usar o conhecimento que esses docentes em serviço trazem consigo. De acordo com esse entendimento, é possível entender que os professores da rede pública têm sido excluídos do diálogo face à linguagem dos formadores.

Enfim, conforme assevera Gimenez (2005, p. 198):

Considero um grande desafio a integração da formação inicial e da formação continuada, na qual os professores possam ter espaço para discutir dialogicamente e analisar criticamente as razões para suas ações e que direção gostariam de tomar.

Na visão da autora, a integração da formação inicial e da formação continuada é um desafio, porque se trata da união entre dois contextos distintos, isto é, o de aprendizagem e o profissional, sendo tarefa difícil, principalmente para o formador, por ele desconhecer fatos vivenciados pelo professor da rede pública em seu contexto. Isso, porque, como mediador do processo de formação continuada, ele deve encaminhar algumas propostas direcionadoras para a prática de ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, a autora ainda afirma:

Uma das questões centrais parece residir justamente no modo como diferentes participantes definem o “problema”. Para os professores pode ser, por exemplo, como lidar continuamente com os alunos desmotivados, enquanto que para o formador seja discutir o referencial teórico que auxilie na compreensão da disciplina (GIMENEZ, 2005, p. 198).

A autora acredita que a dificuldade maior nessa integração está na maneira como os participantes - aluno-professor, professor e professor formador – apresentam o problema a ser discutido. Para Gimenez (2005, p. 198), “pode ser necessário um processo de exploração conjunta, que leve a reconceituação do problema” de forma a entender as causas que justifiquem os fatos apresentados, para, então, juntos proporem soluções. Dessa forma, para a autora, “a questão passa pela construção de relações diferenciadas, em que todos concebem o problema e a partir daí trabalham no sentido de construir um ponto em comum a partir do qual todos podem colaborar de alguma forma” (GIMENEZ, 2005, p. 198).

Em relação a essa parceria, os participantes destacam a importância de se realizar pesquisas a partir da prática, sendo impossível produzir conhecimento para embasar o trabalho do profissional da rede pública fora de seu contexto. Consideram importante que haja discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que acreditam que a produção do conhecimento se dá por meio da experiência do pesquisador no contexto.

Portanto, para esses docentes, a experiência em relação ao processo de ensino de LE, além de ser um fator primordial para a compreensão do contexto, também é relevante para a discussão e apresentação de propostas condizentes com a realidade vivenciada. Esse entendimento pode ser inferido nas expressões presentes nos comentários dos participantes: “se não vivencio o que pesquiso”, “nada adianta teoria que não seja fundamentada pela prática”, “é necessário saber da situação para que se possa fazer algo para solucionar as dificuldades em sala de aula”.

ECD - PERPM35- [14(+5)] *Concordo que **se não vivencio o que pesquiso**, não posso repassar porque acredito que **nada adianta teoria que não seja fundamentada pela prática**.*

ECD - PGRPE13- [14(+5)] *Não há fórmulas para uma aula inesquecível, porém é **necessário saber da situação para que se possa fazer algo para solucionar as dificuldades em sala de aula**.*

Diante disso, há de se concordar com a visão de Gimenez (2005), quando afirma que os maiores desafios na formação de professores de LE são os que se referem à relação teoria e prática, o que está diretamente relacionado à

aproximação entre formador e professor da rede pública. Isso significa dizer que é necessário que haja um espaço comum, para que esses agentes possam discutir e analisar dialógica e criticamente as suas ações.

Essa aproximação, de acordo com os participantes, já vem ocorrendo. Os formadores estão propondo intervenções nas escolas, mas isso, segundo um deles, mostra que esses formadores têm pouca ou nenhuma experiência em relação à realidade da escola pública. Conforme se pode verificar no comentário abaixo, os pesquisadores que procuram as escolas públicas são sempre inexperientes no ensino de LE, nesse contexto. Isso pode ser deduzido nas expressões: “nunca formadores capacitados e com experiência no ensino de LE em contexto de escola pública”.

ECD - PERPE15- [47(-5)] *Há sempre pesquisadores nas escolas, mas **nunca formadores capacitados e com experiência no ensino de LE em contexto de escola pública.***

Para esses participantes, é fundamental que o formador tenha experiência em escola pública e não se isolem no meio acadêmico apenas no âmbito da reflexão da prática.

Miccoli (2010, p. 103) entende que o processo de ensino-aprendizagem de LE é complexo, visto que este vai além da proficiência, da utilização de metodologias de ensino e da didática. Sendo assim, para a autora:

É preciso ter conhecimento sobre a natureza do processo e aprendizagem de uma segunda língua, para compreender e orientar e sobre a realidade do ensino em sala de aula, para lidar com os desafios típicos nesse contexto.

Há de se considerar, assim como a autora supracitada, que é por meio das experiências para além da proficiência e da didática que o professor pode compreender e reavaliar os acontecimentos do contexto de ensino.

Enquanto Miccoli (2010) ressalta a importância e conhecimento da experiência sobre o contexto de ensino e aprendizagem de LE, Schwartzman (2002, p. 370), por outro lado, acredita que os pesquisadores “vivem em suas torres de marfim, financiados por agências que só se preocupam com a qualidade científica dos trabalhos, sem atentar para a eventual relevância ou utilidade”. A propósito,

merece ser destacado o comentário de um participante o qual que reforça essa visão do autor.

ECD - PMRPE18- [33(-5)] Os pesquisadores, a maioria ficam envolvidos ou encastelados em projetos de interesse próprio.

Na expressão “encastelados em projetos de interesse próprio”, a palavra, “encastelados”, remete a expressão “em suas torres de marfim”, de Schwartzman (2002), isto é, as pesquisas restringem-se ao meio acadêmico e em nada contribuem para as necessidades reais do contexto da escola pública.

4.3.1.1.3 Apontamentos do Fator 2

Em relação ao Fator 2, vale observar que a maioria dos participantes que o compõe são professores da rede pública de ensino. Por meio da análise dos comentários, observa-se que os docentes acreditam na relevância das pesquisas em LA para o contexto escolar, pois elas possibilitam a eles (re)significar o contexto e refletir sobre sua prática. Por outro lado, pensam que eles - professores da rede pública – também poderiam contribuir com as pesquisas, teorizando e produzindo um conhecimento embasado a partir de sua prática.

Por essa razão, pode-se entrever em suas falas que eles se sentem desmotivados, pois geralmente as pesquisas em LE não são desenvolvidas em parceria com os docentes da rede pública, sentem que sua experiência não é valorizada. Para eles, o domínio da LA se reduz a estudos sobre métodos, abordagens e prescrições sobre maneiras de aplicá-los. No entanto, esses professores valorizam as teorias produzidas no meio acadêmico. Apesar de as considerarem impositivas, buscam-nas na expectativa de receber contribuições dessas teorias não só para sua prática em sala de aula, mas também para a elaboração de materiais didáticos.

No que diz respeito aos formadores, os participantes acreditam ser de fundamental importância que esses profissionais tenham experiência no contexto sobre o qual pesquisam. Entretanto, o que se verifica é que a maioria dos formadores não possui experiência nesse contexto, pois estão distantes da sala de

aula de LE. Portanto, em decorrência disso, pode-se dizer que a relação professor e pesquisador apresenta-se fragmentada.

Nota-se, também, que os professores da rede pública consideram que as cognições e a experiência adquiridas no contexto escolar, são fontes de conhecimento que, na visão deles, contribuem para a formação do professor, pois diante dos problemas vivenciados em salas de aula, os docentes tendem a recorrer a modelos da própria história familiar, escolar, e até mesmo nas crenças pessoais.

Em síntese, pode concluir que a prática do professor em serviço da rede pública baseia-se geralmente em suas teorias implícitas, uma vez que estes não realizam pesquisas, não investigam sua prática de forma sistemática como aquelas realizadas no meio acadêmico. Logo, não se pode afirmar que há prática sem teoria, já que teoria não é apenas aquela produzida na academia, sem dúvida, os professores da rede pública atuam a partir de suas teorias pessoais. Certamente, essa visão não desconsidera a importância de se teorizar a partir da prática, isto é, produzir conhecimento de forma sistemática com base na observação da prática.

4.4 Análise do Fator 3 – Os construtores do saber

Sete indivíduos definem o Fator 3 e estão marcados com (X) no quadro abaixo. Correspondem aos seguintes professores participantes:

	Participante	Carga
1	PMF/RP01	0.2123
2	PMF/RP02	0.0632
3	PMF03	0.1039
4	PMF/RP04	0.1531
5	PDF05*	0.5763 (X)
6	PDF06*	0.4320 (X)
7	PDF07	0.0525
8	PDF08	0.3395
9	PDF/RP09*	0.3849 (X)
10	PDF/RP10	0.2905
11	PERPE11	0.0239
12	PGRPE12	-0.0392
13	PGRPE13	0.2355
14	PERPE14	0.0665
15	PERPE15	-0.0534
16	PERPE16	-0.0467

17	PMRPE17	0.0928
18	PMRPE18	-0.0408
19	PMRPE19	-0.1241
20	PMRPE20	-0.0551
21	PMRPE21*	0.4168 (X)
22	PMRPE22	0.2164
23	PGRPM23	-0.1025
24	PGRPM24	-0.1559
25	PGRPM25	-0.1177
26	PGRPM26	0.5043 (X)
27	PGRPM27	-0.0416
28	PERPM28	0.2273
29	PERPM29	-0.3173
30	PERPM30	-0.0662
31	PERPM31	-0.0858
32	PERPM32	0.2137
33	PERPM33	0.1548
34	PERPM34	0.1179
35	PERPM35	-0.0795
36	PMRPM36*	0.3867 (X)
37	PMRPM37	0.3082
38	PMRPM38	-0.2139
39	PMRPM39	-0.0800
40	PMRPF40*	0.4516 (X)
41	PMRPR41	0.1350

Quadro 9: Participantes com carga significativa no Fator 3, conforme tabela original no ANEXO 3, p. 172.

Fonte: Próprio autor, 2012.

Considerando como carga significativa aquela acima de 0.35, foram assim definidos os professores participantes do Fator 3. O professor participante PDF05 compartilha pontos de vista com professores participantes do Fator 2, mas sua maior carga é no Fator 3. Já os professores participantes PDF06, PDF/RP09, PMRPE21, PMRPM36 e PMRPF41 compartilham pontos de vista com os professores participantes do Fator 1, e possuem maior carga no Fator 1. O professor participante PGRPM26 não compartilha pontos de vista com os professores participantes dos outros fatores e sua maior carga é no Fator 3.

As assertivas de escores mais elevados, tanto de concordância, como de discordância, que definem o Fator 3 são, em ordem decrescente, são as seguintes:

Nº	Assertiva	Score
5	Toda prática está relacionada a um conjunto de reflexões teóricas, sejam elas formais ou não, e essa teoria tem que ser discutida sempre.	5
18	As pesquisas em LA nos tornam professores mais reflexivos, reavaliamos e aprimoramos nossa prática e metodologia em sala de aula.	5
47	Vejo que as publicações de LA são trabalhadas e discutidas nas escolas, nas formações de professores, há uma prática disso na escola.	-5
26	As pesquisas em LA contribuem para a compreensão do que seja o processo e contexto de ensino e aprendizagem de línguas. É muito rica, abarca vários temas, vertentes.	4
33	Os professores da universidade são verdadeiros eremitões, tem medo de apresentar suas pesquisas, fazer parcerias e organizar cursos de formação.	-5
49	Não me identifico com os artigos de LA, são muito teóricos, densos, sem objetividade, não fundamentados em nossa realidade, são mais para pesquisadores terem meras publicações em seus currículos e não como contribuição e solução de problemas reais da sala de aula.	-4
1	Os professores querem o como, mas é preciso um trabalho de conscientização, reflexão, pois cada contexto é um contexto. Receita não existe.	-4
10	A teoria e a prática não conversam entre si, são diferentes demais, muito divergentes e distantes.	-4
9	O professor da rede pública com anos de experiência, tem consigo uma teoria que o sustenta, mesmo em práticas direcionadas por uma abordagem de ensino imposta.	4
13	Na Linguística Aplicada tem muito dessa questão de fazer para melhorar, o que é pura ilusão. Para mim, que estou na prática, o ensino e a sala de aula continuam os mesmos desde que iniciaram as pesquisas.	-4
50	Não tenho interesse em ler artigos, as pesquisas são várias, diversas linhas de pesquisa, muitos resultados, acabo me perdendo.	-3
31	A noção do professor-em-serviço pesquisador é muito interessante, pois, assim, aprimoramos nossa prática e criamos nossas próprias teorias.	3
39	Não me identifico com a participação nas pesquisas de LA, é muito subjetivo, pessoal e introspectivo. Tenho receio de ser observado.	-3
40	Os professores da rede pública deveriam se empenhar mais em pesquisas, avaliar também sua própria prática e do seu contexto a partir de sua	3

	inquietações. Produzir suas teorias.	
34	O que falta é sentar frente a frente com o pesquisador e debater, caminhar junto, discutir, compartilhar minhas experiências e práticas.	3
11	É uma idealização muito grande, o professor colocar em prática o que se pesquisa em LA, mas existem conceitos que norteiam nossa prática.	3
2	O que é produzido na academia tem que ter uma aplicabilidade, se não for assim, não vejo razões para pesquisar.	-3
16	O conhecimento vem por meio da teoria e a teoria é o subsídio que eu tenho para crer e tentar novas práticas, novas metodologias, novos caminhos.	-3

Quadro 10: Assertivas mais significativas da distribuição prototípica do Fator 3, conforme tabela original no ANEXO 8, p. 178.

Fonte: Próprio autor, 2011.

Os professores participantes desse fator acreditam que a prática está relacionada a um conjunto de reflexões teóricas, sejam elas formais ou não, sendo que a teoria deve ser discutida sempre [5(5)]. Nesse sentido, concordam que o professor da rede pública, com anos de experiência, traz consigo uma teoria que sustenta sua prática, mesmo quando direcionada por uma abordagem de ensino imposta [9(4)], por acreditarem que existam conceitos subjacentes à prática [11(3)]. Discordam que a construção do conhecimento se dá por meio da teoria, sendo esta o subsídio para se implantar novas práticas e metodologias [16(-3)]. Consideram ser uma idealização o fato de o professor colocar em prática o que se pesquisa em LA [11(3)]. Esses participantes discordam de que toda produção acadêmica possui uma aplicabilidade [2(-3)], pois pesquisas não têm apenas este objetivo.

No geral, discordam que os professores buscam “o como” fazer, pois acreditam que cada contexto é único [1(-4)], teoria e prática “conversam entre si” e se encontram próximas [10(-4)].

Para eles, as pesquisas tornam os professores mais reflexivos, faz com que reavaliem e aprimorem a prática em sala de aula [18(5)]. Identificam-se com os artigos e pesquisas de LA [49(-4)] e se interessam por sua leitura [50(-3)], acreditam que estas são fundamentadas na realidade e contribuem para a solução de problemas da prática [49(-4)], consideram que as pesquisas em LA contribuem para a compreensão do que seja o processo e contexto de ensino-aprendizagem de LE [26(4)]. Percebem que as publicações não são trabalhadas e muito menos discutidas

nas escolas e centros de formação de professores [47(-5)], entretanto, discordam que o ensino e a sala de aula continuam inalterados, desde as primeiras pesquisas, o que indica a contribuição da LA para o avanço do ensino-aprendizagem de LE [13(-4)].

Enfim, destacam a importância do professor-em-serviço, pesquisador de sua prática, pois por meio da pesquisa aprimoram a prática [31(3)], refletem e compartilham experiências [34(3)] e criam teorias próprias [31(3)]. Acreditam na necessidade de refletir junto com o professor formador [34(3)] e pensam que os professores da rede pública deveriam se empenhar mais em pesquisas [40(3)]. Consideram a pesquisa como uma avaliação da prática e do contexto [40(3)], identificam-se com a participação nas pesquisas de LA, mesmo sendo estas subjetivas, pessoais e introspectivas e não sentem receio de serem observados [39(-3)].

4.4.1 Comentários dos professores participantes do Fator 3

As assertivas mais significativas da distribuição prototípica do Fator 3, bem como o discurso construído a partir delas, revelam as questões mais importantes para os professores. Esses pontos de vista foram, da mesma forma, melhor esclarecidos, por meio dos comentários e discussões que ocorreram durante o processo da distribuição Q. O tema característico desse fator, assim como os excertos dos discursos da distribuição (ECD) que apoiam a análise estão apresentados na sequência.

Os elementos linguísticos, como palavras, frases e expressões que embasam a análise dos ECDs encontram-se igualmente destacados com o uso de negrito. Vale lembrar, ainda, que foi utilizado o mesmo código atribuído ao participante durante o processo de análise no programa, explicitado na seção 4.1 (Análise Fatorial).

4.4.1.1 Tema relevante para o Fator 3

4.4.1.1.1 (Re)construção do saber docente na pesquisa em LA

Os participantes do Fator 3 acreditam que os professores da rede pública de ensino, com anos de experiência, trazem consigo uma teoria que os sustenta, mesmo em práticas direcionadas por uma abordagem de ensino imposta. Pensam também que toda prática está relacionada a um conjunto de reflexões teóricas, sejam elas formais ou não. No caso da teoria informal, esta é acessada por meio das reflexões e discussões que permeiam o contexto.

Sendo assim, o conhecimento, para esses professores, são teorias e significados inconscientes gerados a partir da experiência social, profissional, acadêmica e expressados pela prática do sujeito professor.

ECD - PDF05- [9 e 5(+5)] *As experiências de aprendizagem, de formação pré-serviço, e de sala de aula em serviço, constituem de maneira geral, os conhecimentos crenças, concepções dos professores. Acredito que os professores sempre constroem suas teorias e refletem sobre elas, embora nem sempre de forma sistemática.*

Possivelmente, os participantes entendem que essa teoria é compreendida em função de conhecimentos que o professor em serviço possui e também em decorrência de experiências profissionais.

Malouf; Schiller (1995, p. 100) abordam, em seus estudos, o modelo pragmático de aplicação do conhecimento. Segundo esses autores, tal modelo sugere que “o conhecimento que emana da prática pode ser considerado funcional e válido, independentemente de pesquisas e teorias formais”.

Esse é o mesmo conhecimento que Schön (2000) denomina conhecer-na-ação, referindo-se aos tipos de conhecimento que os professores revelam durante a prática. Já, Malouf; Schiller (1995, p. 100), referem-se “às práticas que jamais foram validadas por pesquisas empíricas, mas são utilizadas por professores em sala de aula”.

No modelo pragmático (MALOUF; SCHILLER, 1995, p. 100) o professor é visto como “um produtor e implementador de práticas educacionais” e as variáveis

situacionais, dentre elas a história de vida do professor em ação, suas emoções, cultura e contexto em que está inserido são levadas em consideração nesse modelo.

Por outro lado, para um dos professores formadores, essa teoria, de acordo com o modelo pragmático, está distanciada da prática, a qual deve ser incluída nas análises e reflexões sistemáticas. Portanto, esse docente enfatiza a importância da reflexão na prática. No depoimento abaixo, os termos e expressões “unir a prática à teoria”, “problemas que advém da experiência”, “experiência”, são usados para descrever a relação teoria e prática, bem como características do contexto do processo de ensino-aprendizagem.

ECD - PMRPE21- [5(+5)] *Eu acredito que é preciso **unir a prática à teoria** para que os **problemas que advém da experiência** sejam pelo menos parcialmente agentes de **reflexão**.*

Assim, de acordo com Horikawa (2009, p. 90), “a ação pedagógica é também uma ação espontânea e improvisada, visto que a sala de aula apresenta situações que não são possíveis de serem captadas pelo puro racionalismo”. A expressão “problemas que advém da experiência”, mencionada pelo professor, pode se referir a situações advindas das “inter-relações subjetivas que ocorrem entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem”.

Assim, os professores destacam a importância do professor reflexivo. A noção de formação de professor reflexivo, segundo Horikawa (2009, p. 90),

[...] propõe uma nova relação entre teoria-prática, que supera a relação linear e mecânica proposta pelo racionalismo-técnico e alcança uma perspectiva dialética em que, num movimento dinâmico, prática e teoria se fazem e se desfazem.

Para Amaral et al. (AMARAL, et al., 1996, apud HORIKAWA, 2009, p. 99), “uma prática reflexiva leva a (re)construção de saberes, atenua a separação entre teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria”.

A reflexão e a construção de saberes por meio da experiência é fruto das pesquisas em LA. No comentário abaixo, os termos “promovido discussões”, “descobertas”, “reflexões” destacam a importância que a pesquisa em LA vem assumindo na prática dos professores.

ECD - PMRPF40- [18(+5)] *Acredito que o trabalho e pesquisa da LA tem estabelecido uma relação teoria e prática diferenciada e **promovido discussões, descobertas e reflexões sobre os professores e também sobre o processo de ensino-aprendizagem, construindo novos saberes.***

Para Horikawa (2009, p. 90), a relação entre teoria e prática estabelecida, a partir das reflexões promovidas pelas pesquisas em LA, são pressupostos básicos na formação do professor reflexivo, visto que “assume-se o fato que o professor é também produtor de conhecimentos, na medida em que elabora um saber a partir de sua experiência no enfrentamento dos problemas que surgem na sua prática cotidiana”. Por meio da reflexão da experiência, o professor, em seu contexto e ação pedagógica, “ativa seus recursos intelectuais para, diante de uma situação problemática diagnosticá-la, escolher estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos”.

A autora acrescenta que, nesse contexto, a (re)construção do saber é feita pelo professor de forma empírica, atendendo às questões imediatas que surgem em sua prática. Isso significa que nesse processo não há uma investigação que propicie a sistematização desse saber (re)construído.

Não obstante, pude verificar, na fala de um professor - apresentada abaixo -, que o processo de (re)construção dos saberes docentes se restringe apenas ao contexto acadêmico. Essa visão pode ser corroborada nas expressões “creio que infelizmente ocorrem apenas no contexto acadêmico”, “academia tentar impor suas teorias”, “sem que haja engajamento e contribuições do professor em serviço”, as quais indicam a percepção do participante em relação à necessidade de o formador interagir não só com o contexto escolar, mas também com os professores.

ECD - PDF05- [9 e 5(+5)] *Já as discussões destas teorias, **creio que infelizmente ocorrem apenas no contexto acadêmico.** Serão sempre inúteis as tentativas da academia de tentar impor suas teorias sem que haja **engajamento e contribuições do professor em serviço**, nas discussões que dizem respeito a seu contexto de atuação.*

Borg (2003) considera que o envolvimento em pesquisas possibilita ao professor ampliar seus conhecimentos, o que acarretará mudança de atitudes e desenvolvimento de novas habilidades. Entretanto, esse envolvimento não é simples, uma vez que engloba vários fatores os quais impedem que a prática em

pesquisa faça parte da vida profissional dos docentes. Em relação ao ensino LE, dentre os vários fatores apontados pelo autor, merecem destaque a inacessibilidade, falta de relevância local e falta de apropriação¹⁷, de forma a atender a necessidades específicas, detectadas a partir da prática.

No que diz respeito à inacessibilidade, o autor observa que as pesquisas sobre o ensino de línguas, publicadas e disponibilizadas estão inacessíveis aos professores, os quais veem as publicações como conceitualmente densas e linguisticamente complexas, o que leva-se a pensar que não foram escritas para atender a sua realidade, desencorajando-os à leitura.

Em relação à relevância local, segundo o autor, os professores possuem um conhecimento contextualizado e específico, o qual emerge da experiência, e passa a ser adotado em sua prática. No comentário do participante, apresentado na sequência, as palavras / expressões: “ideológicas”, “professores e pesquisadores almejam impactos sociais e transformações nos contextos” reafirmam essa visão.

ECD - PDF05- [6 e 2(-5)] Por questões **ideológicas** percebo que muitos **professores e pesquisadores almejam impactos sociais e transformações nos contextos** de ensino, mas teorizações nem sempre implicam num relação direta de impacto nas práticas.

Para esse participante, o conhecimento produzido na universidade nem sempre possui uma aplicabilidade, por não se relacionar ao contexto, isto é, à prática dos professores de LE da escola pública. Já, para Borg (2003), esse conhecimento local contrapõe-se com aquele gerado e apresentado de maneira geral pelos pesquisadores, que deixam de lado especificidades. Isso impossibilita os professores de relacioná-lo com seu contexto, levando-os a crer que as pesquisas não apresentam relevância para a sua prática.

Sobre a falta de apropriação, o autor afirma que os professores geralmente não são envolvidos nos projetos, na implementação e divulgação dos resultados de estudos realizados em suas escolas por pesquisadores. Isso, acarreta um processo *top-down*, isto é, de cima para baixo, fazendo com que os professores possam se sentir explorados, o que resulta em uma falta de interesse por parte dos docentes sobre o que os pesquisadores tem a dizer.

¹⁷ *Inaccessibility, Lack of local relevance, Lack of ownership*, Borg (2003).

Tais fatores, inacessibilidade, falta de relevância para o contexto e falta de apropriação, de acordo com Borg (2003), contribuem para a falta de credibilidade - por parte dos professores da rede pública - em pesquisas elaboradas por pesquisadores. Isso também é reforçado, quando a pesquisa faz recomendação para a prática dos professores, sobre cujo entendimento os pesquisadores encontram-se limitados, ou seja, não têm experiência da sala de aula.

Em suma, para o autor, apesar de haver um grande número de pesquisas sobre o ensino e aprendizado de línguas, os professores ainda não se envolvem de forma significativa com elas. Isso ocorre pelo fato de os docentes ainda possuírem um conceito adverso sobre pesquisa, o que implica a existência de fatores implícitos, dentre os quais se encontram os três, ora mencionados e corroborados nos comentários dos participantes.

Tendo interpretado as cognições e analisados os temas relevantes de cada fator, na seção seguinte, discutem-se os temas relevantes de consensos e dissensos entre os fatores por considerá-los fundamentais no processo de análise dos dados.

Deste modo, são apresentadas as principais assertivas convergentes e divergentes com base nas tabelas *Factor Q-Sort Values for Statements sorted by Consensus vs. Disagreement* (Anexos 08, 09, 10 e 11).

4.5 Discussão dos Itens de Consenso e Dissensos

4.5.1 Consensos entre os três fatores

São apresentadas na tabela 2, a seguir três 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.

Factor Q-Sort Values for Each Statement		Factor Arrays		
Nº	Assertivas	1	2	3
32	Os professores formadores não acreditam que é possível fazer uma transformação da teoria para prática, não acreditam na formação contínua e vivem numa redoma.	-3	-4	-2
49	Não me identifico com os artigos de LA, são muito teóricos, densos, sem objetividade, não fundamentados em nossa realidade, são mais para pesquisadores terem meras publicações em seus currículos e não como contribuição e solução de problemas reais da sala de aula.	-4	-4	-4
50	Não tenho interesse em ler artigos, as pesquisas são várias, diversas linhas de pesquisa, muitos resultados, acabo me perdendo.	-4	-5	-3

Tabela 2: Assertivas consensuais entre os fatores 1, 2 e 3, conforme tabela original no ANEXO 9, p. 179.

Fonte: Próprio autor, 2012

Analizando os principais aspectos consensuais, as opiniões dos três fatores convergem em relação a três assertivas, principalmente naquelas que se referem aos artigos, publicações [49] (-4, -4, -4); [50] (-4, -5, -3). Entende-se que para a maior parte desses participantes as publicações e artigos e as pesquisas em LA contribuem para a reflexão da prática e para o processo de ensino e aprendizagem de LE.

As opiniões também convergem de maneira significativa no que diz respeito a relação teoria e prática [32] (-3, -4, -2), pois todos relatam que as experiências, conhecimentos construídos em diversos contextos, constituem de maneira geral, os conhecimentos, crenças e concepções dos professores acerca do processo de ensino e aprendizagem de LE. Esses conhecimentos elaborados pelos professores, de acordo com Zeichner; Liston (1996) são tão importantes quanto aqueles gerados pelos teóricos. Ainda sobre essa assertiva [32], pode-se ressaltar que a maioria concorda que os formadores valorizam e discutem as pesquisas em LA com a participação dos professores de LE da rede pública de ensino.

4.5.2 Dissensos entre os três fatores

Nesta seção, são apresentadas 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* (Apêndice). A Tabela 3, 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.

As principais assertivas que distinguem o Fator 1		Fatores		
Nº	Assertivas	1	2	3
6	As pesquisas que o professor faz e as teorias de LA têm impactos sociais, transformadores nos problemas de sala de aula.	3	-2	0
19	Várias são as pesquisas em LA e esse dinamismo faz com que elas fiquem mais próximas da sala de aula.	2	-3	0
47	Vejo que as publicações de LA são trabalhadas e discutidas nas escolas, nas formações de professores, há uma prática disso na escola.	-1	-5	-5
As principais assertivas que distinguem o Fator 2		Fatores		
Nº	Assertivas	1	2	3
22	As pesquisas em LA deveriam focar mais em fatores comportamentais e psicológicos do ensino de línguas, tais como motivação, indisciplina, emoções, baixa estima dos alunos e a importância de se aprender uma língua estrangeira.	1	4	0
23	As pesquisas deveriam ser direcionadas ao processo de elaboração de materiais de ensino e essas pesquisas deveriam ser feitas junto com o professor de línguas da escola.	1	5	1
21	Penso que as pesquisas deveriam investigar mais sobre as razões da desvalorização da língua inglesa, do professor de inglês nas escolas e sobre a necessidade de ensinar essa língua no atual contexto.	2	4	0
14	Se não vivencio aquilo que pesquiso, não posso repassar. Quando busco uma teoria tem que ter uma prática, pois não tem fundamento teorizar sem analisar a minha prática.	2	4	-1
44	Não sou incentivado a realizar pesquisa. Existem dificuldades de diversas ordens. É mais fácil pesquisar quando estamos na universidade.	-1	3	-2
19	Várias são as pesquisas em LA e esse dinamismo faz com que elas fiquem mais próximas da sala de aula.	2	-3	0
35	Os pesquisadores da área têm muita experiência e prática de ensinar LE e fazem pesquisa na e sobre a sala de aula.	0	-3	0
47	Vejo que as publicações de LA são trabalhadas e discutidas nas escolas, nas formações de professores, há uma prática disso na escola.	-1	-5	-5
46	As publicações estão direcionadas para os pesquisadores, fechadas, não atingem os professores da rede pública que, por sua vez, estão distantes da área de pesquisa da LA.	-2	2	-1
10	A teoria e a prática não conversam entre si, são diferentes demais, muito divergentes e distantes.	-5	1	-4
As principais assertivas que distinguem o Fator 3		Fatores		
Nº	Assertivas	1	2	3
11	É uma idealização muito grande, o professor colocar em prática o que se pesquisa em LA, mas existem conceitos que norteiam nossa prática.	0	1	3
9	O professor da rede pública com anos de experiência, tem consigo uma teoria que o sustenta, mesmo em práticas direcionadas por uma abordagem de ensino imposta.	0	2	4
34	O que falta é sentar frente a frente com o pesquisador e debater, caminhar junto, discutir, compartilhar minhas experiências e práticas.	1	1	3
47	Vejo que as publicações de LA são trabalhadas e discutidas nas escolas, nas formações de professores, há uma prática disso na escola.	-1	-5	-5
14	Se não vivencio aquilo que pesquiso, não posso repassar. Quando busco uma teoria tem que ter uma prática, pois não tem fundamento teorizar sem analisar a minha prática.	2	4	-1
36	Os professores da rede pública tem dificuldades em executar as propostas práticas e de entender as propostas decorrentes das reflexões dos professores formadores.	-1	-1	2
16	O conhecimento vem por meio da teoria e a teoria é o subsídio que eu tenho para crer e tentar novas práticas, novas metodologias, novos caminhos.	2	1	-3
2	O que é produzido na academia tem que ter uma aplicabilidade, se não for assim, não vejo razões para pesquisar.	1	-1	-3

Tabela 3: Assertivas que mostram aspectos distintivos dos fatores 1, 2 e 3, conforme tabelas originais no ANEXO 10, p. 180; ANEXO 11, p. 181; ANEXO 12, p. 182.

Fonte: Próprio autor, 2012.

Há uma diferença significativa entre os Fatores 1 e 3, no que se refere as pesquisas em LA, pois para o Fator 1 as pesquisas e as teorias de LA têm proporcionado contribuições e transformações para a sala de aula de LE [6], e o caráter dinâmico da LA, por abarcar vários temas, faz com que as pesquisas fiquem mais próximas da sala de aula [19], o que para o Fator 3 não tem relevância. Nos Fatores 2 e 3, no item mais importante, [47], discordam que as publicações de LA são trabalhadas e discutidas nas escolas e centros de formação.

Os professores do Fator 2 se distinguem dos demais por acreditarem que as pesquisas deveriam ser direcionadas ao processo de elaboração de materiais de ensino e essas pesquisas deveriam ser feitas junto com o professor de línguas da escola [23], e, por discordarem que as publicações de LA são trabalhadas e discutidas nas escolas e centros de formação de professores [47].

Há uma diferença significativa entre os fatores 1 e 3 quanto a experiência dos formadores. No Fator 2, discordam que os pesquisadores da LA têm experiência e prática de ensinar LE e fazem pesquisa na e sobre a sala de aula [35], o que para os Fatores 1 e 3 não tem relevância.

No Fator 3, os participantes se distinguem dos outros fatores por acreditarem que o professor da rede pública com anos de experiência, tem consigo uma teoria que o sustenta, mesmo em práticas direcionadas por uma abordagem de ensino imposta [9], acreditam que é uma idealização o professor querer colocar em prática o que se pesquisa em LA, pois ele acredita que existam conceitos que norteiam a prática [11].

Esse fator, também acredita que há uma necessidade do pesquisador se interagir com os professores de LE da rede pública de ensino [34], compartilhar experiências e práticas, pois estes têm dificuldades em executar e entender as propostas decorrentes dos formadores [36].

Para finalizar, é importante destacar a assertiva de número 47 que aparece em todos os fatores como um aspecto significativo para os três fatores, porém essa assertiva aparece com um escore mais significativos nos fatores 2 e 3. O escore (-5), significa para os fatores 2 e 3 a importância das publicações, porém discordam que as mesmas são discutidas e trabalhadas nas escolas e centros de formação, o que, para esse fator é de importância, diferente do Fator 1 ao atribuir uma menor relevância a assertiva (-1).

Nas Considerações Finais, são discutidos os resultados e suas possíveis implicações. Após as Referências Bibliográficas encontram-se os Anexos citados no corpo do texto e as matrizes mais relevantes na Análise Fatorial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este tópico divide-se em duas partes. Primeiramente, são apresentados os resultados e são retomadas as perguntas de pesquisa, procurando respondê-las, de acordo com as análises apresentadas no Capítulo 4. E por fim, levantam-se possíveis contribuições deste trabalho para o processo de ensino-aprendizagem de LE.

As questões sobre a relação teoria e prática docente de LE, sobre a reflexão e a construção de saberes profissionais são complexas, envolvendo inúmeros aspectos. São apresentados, na sequência, os resultados das análises, procurando responder as questões que nortearam este estudo, as quais se referem às cognições apresentadas pelos participantes.

O objetivo geral deste estudo foi o de investigar as cognições de docentes de LE (inglês) da rede pública de ensino e de professores formadores de universidades públicas federais sobre estudos na área de ensino-aprendizagem de LE. Para tanto, procurou-se não só identificar as cognições dos professores sobre as pesquisas na LA e sobre os possíveis resultados dessas pesquisas em relação à prática docente, mas também analisar e contrastar as expectativas dos formadores em relação às pesquisas realizadas nos contextos de escolas públicas, visando à interlocução teoria e prática.

As cognições levantadas pelos participantes, propiciadas pela abordagem metodológica utilizada neste estudo, agregadas às entrevistas semi-estruturadas, grupo focal e comentários da distribuição Q, possibilitaram a triangulação dos dados. Foi realizada uma análise qualitativa e interpretativista dos dados coletados, isto é, o que os participantes sabem, acreditam e pensam sobre pesquisas a respeito do processo de ensinar e aprender LE.

Foi possível perceber, nas análises e resultados, de forma geral, a ocorrência de múltiplos fatores subjetivos, de ordem social e cultural que influenciam a prática, ações e tomada de decisões dos professores e formadores participantes em relação ao processo de ensinar e aprender LE na rede pública de ensino. A diversidade de questões que emergiram e cognições muitas vezes contraditórias apontam para a natureza multifacetada e complexa do processo de ensinar e aprender a língua estrangeira no referido contexto.

As cognições dos professores apresentam com frequência marcas de um novo discurso, influenciado pelas contribuições da LA, relativo à formação reflexiva de professores sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE. Nesse discurso, merecem destaque: a relação teoria e prática; professor de LE como produtor de conhecimento; prática reflexiva do professor de LE; relação universidade escola, as cognições de professores sobre pesquisas em LA e sobre os professores formadores e a (re) construção do saber docente por meio da LA. Essas cognições refletem processos dinâmicos as quais se interagem e se encontram imbricadas entre os três fatores que emergiram da análise fatorial, agrupando pontos de vistas semelhantes.

Visando alcançar os objetivos propostos, foram elaboradas três perguntas de pesquisa, quais sejam:

- (i) Quais são as cognições dos professores de LE da rede pública de ensino sobre pesquisas realizadas pelos professores formadores?
- (ii) Quais são as cognições dos professores formadores de LE em relação às pesquisas realizadas no/sobre o contexto de escolas de educação básica?
- (iii) Em que medida essas cognições dos professores formadores e professores não formadores convergem ou divergem?

Em relação a primeira pergunta, os professores da rede pública acreditam que as pesquisas são de fundamental importância para embasar a sua prática e contribuem de forma significativa para o processo de ensino-aprendizagem de LE. Por meio das pesquisas, artigos e publicações de LA os formadores podem estar mais próximos do docente de LE da rede pública, contribuindo para a formação continuada desses profissionais, promovendo a melhoria do ensino de LE (inglês). Esse foi um tema relevante para os participantes do Fator 1, formado basicamente por professores de LE (inglês) da rede pública.

Pode-se perceber, quando da análise dos dados, que os professores da rede pública de ensino são capazes de ampliar seus conhecimentos, por meio das pesquisas em LA, para implementar a própria prática, sendo este um fator essencial na formação continuada dos professores, o que possibilita a reflexão e mudança no processo de ensino-aprendizagem.

A falta de reciprocidade foi percebida pela ênfase dada pelos professores em relação à parceria entre professores e formadores. Os professores da rede pública afirmaram que há um distanciamento entre universidade e escola, entretanto

concordam que há uma resistência por parte da escola pública em relação à academia, e isso se dá pelo fato da escola considerar-se menos valorizada pelo governo.

Os professores da rede pública dos Fatores 1 e 2 acreditam que as pesquisas em LA contribuem para o processo de ensino e aprendizagem de LE, porém, eles não recebem incentivos por parte do governo para realizarem pesquisas em seu contexto de ensino. Dessa forma, de acordo com esses docentes, pode-se dizer que as pesquisas geralmente são realizadas no/para o contexto acadêmico e, embora sejam desenvolvidas com os professores de escolas públicas, estes não têm acessos aos resultados destas pesquisas.

A dificuldade em se construir uma relação entre professores e formadores foi percebida, quando os participantes do Fator 2, que também é composto por professores de LE da rede pública de ensino, expressaram em seus comentários que as pesquisas e publicações em LA não são discutidas e muito menos trabalhadas nas escolas.

Sobre a importância das pesquisas em LA para a prática dos professores, os participantes do Fator 1, as consideram ser de fundamental importância para embasar a sua prática. É o que se pode observar nos comentários de PMF/RP01 e PDF/RP09, destacando ainda que ambos são professores da rede pública de ensino.

Em relação à segunda pergunta de pesquisa, os formadores acreditam que as pesquisas em LA favorecem o processo de ensino e aprendizagem, avaliam positivamente as contribuições das pesquisas em LA e ressaltam a importância destas para a formação de professores como entendimento do trabalho docente. Os participantes PMF/RP01 e PMF/RP02 destacam essa perspectiva em seus comentários, vale acrescentar que são professores que atuam nos dois contextos, universidade e escola pública. Os docentes formadores PDF08 e PDF05, por sua vez, acreditam que as pesquisas e artigos são relevantes por proporcionarem uma reflexão contínua da prática, possibilitando a elaboração de novos objetivos que favorecem transformações no processo de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar, ainda, que para esses formadores, quando os professores de LE em formação passam a atuar em sala de aula, estes se sentem distanciados da universidade e das pesquisas realizadas no contexto acadêmico, não compartilhando as discussões dos resultados dessas pesquisas.

Finalmente, no que diz respeito à terceira pergunta, os professores e formadores acreditam que as pesquisas são coerentes e fundamentadas no contexto público de ensino de LE, contribuem para a reflexão da prática, pensam que as pesquisas em LA deveriam ser discutidas com a participação dos professores da escola pública. As cognições dos professores convergem também em relação à teoria e prática, pois ambos os segmentos, de professores e formadores, relatam que as experiências, conhecimentos e crenças permeiam a prática do professor de LE. Para eles a prática é um conhecimento em ação, conforme salientam Connley; Clandinin (1995).

Os professores de LE da rede pública, que compõem o Fator 2, acreditam que as pesquisas deveriam ser feitas com a participação deles, sugerindo investigações com foco no processo de elaboração de materiais didáticos e sobre a desvalorização da língua inglesa no contexto da escola pública.

Já os professores que compõem os Fatores 2 e 3 apresentam opiniões divergentes em relação ao fato de ser importante que o professor formador tenha experiência no e sobre o ensino de LE da escola pública. Esse foi um ponto de vista bastante relevante para esses fatores.

Ao analisar os dados, pude observar a visão que os professores da rede pública apresentam sobre a relação teoria e prática, um aspecto bastante significativo neste estudo. Os fatores que emergiram por meio da análise fatorial, juntamente com os temas relevantes de cada fator, possibilitaram perceber que, para os participantes, teoria e prática estão imbricadas, isto é, a prática está relacionada a teorias implícitas, constituídas pelos contextos social, político e histórico.

O posicionamento dos professores e formadores sobre essa relação indica que eles discordam que há uma relação dicotômica entre teoria e prática. Isso mostra que, na concepção desses participantes, o professor, com sua experiência, traz consigo uma teoria que sustenta a sua prática. Basta retomar os temas relevantes do Fator 1 e do Fator 3, bem como os comentários dos participantes desses fatores para que se possa perceber o que eles pensam sobre isso. O professor de LE da rede pública, PMRE20 e o formador PDF/RP10, os quais compõem o Fator 1, entendem que teoria e prática estão relacionadas entre si, são coexistentes, isto é, para eles a prática é como uma teoria, permeada de conhecimentos e saberes. Já o formador PDF05, que compõe o Fator 3, considera

que teoria e prática podem ser compreendidas em função dos conhecimentos que o professor possui em decorrência de sua experiência profissional.

A visão dos professores e formadores sobre teoria e prática parece estar distanciada das ações e contextos dos docentes. Assim, de acordo com esse participante, o professor é visto como produtor e implementador de práticas educacionais. O participante PMRPF40, do Fator 3, também destaca a importância da relação entre teoria e prática, pois as pesquisas em LA possibilitam a eles refletir sobre sua prática e produzir conhecimentos, à medida que constroem um saber a partir de sua atuação.

Em relação ao questionamento levantado na introdução deste trabalho: de que forma, e em que medida, o nível atual de desenvolvimento teórico em LA se relaciona aos padrões de ensino relativamente baixos na educação de LE na rede pública, concluo que a universidade nem sempre possibilita a interlocução entre professor e formador. As publicações na área nem sempre são suficientes para proporcionar aproximação e uma efetiva interlocução. Esse distanciamento ocorre possivelmente pelo fato de a academia propor geralmente questões de interesse teórico, enquanto os professores da rede pública de ensino necessitam e buscam soluções imediatas para os problemas cotidianos da sala de aula de LE.

Acredito que a experiência obtida com a realização desta pesquisa foi positiva em muitos aspectos. Pode-se compreender melhor a visão dos professores sobre as pesquisas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de LE, e as percepções da relação destas com a prática docente de LE.

Percebe-se que a LA é uma vasta área de conhecimento, envolvendo vários temas e perspectivas teóricas que, de forma significativa, contribuem para a formação de professores e para o processo de ensino-aprendizagem de LE. Nesse sentido, não se trata apenas de inserir os professores em projetos de pesquisa, divulgar as pesquisas em periódicos e publicações. É preciso convidá-los a refletir juntamente com os formadores sobre o processo de ensino-aprendizagem no qual estão inseridos. Não há dúvida de que a relação entre professor e formador é um exercício, “de questionar, sugerir, compartilhar conhecimento e autoridade, negociar, e não de se distanciar e se impor” (BRANDÃO, 2011, p.149). No entanto, pude perceber que esta relação parece estar fragmentada.

Com esta pesquisa, pode-se ter a oportunidade de conhecer a Metodologia Q, uma abordagem teórico-metodológica, adequada para investigar questões

subjetivas, o que possibilitou aos participantes a oportunidade de refletirem sobre suas cognições, atitudes e opiniões. A partir dos comentários dos professores, entrevistas semi-estruturadas e grupo focal, foi feita a triangulação dos dados e análise das respostas dos participantes.

Vale destacar que a identificação de temas significativos, após a análise fatorial, foi bastante relevante e fundamental para a reflexão sobre as contribuições da LA para o ensino-aprendizagem de LE na rede pública de ensino. Não se tem dúvida de que é importante para os participantes ter um *feedback* do resultado das análises de seus comentários, uma vez que nestes foi possível entrever suas cognições, principalmente, a partir de suas experiências pessoais e profissionais.

É importante destacar, ainda, a contribuição deste trabalho para a pesquisa em LA e para o processo de ensino-aprendizagem de LE (inglês). Primeiro, pelo levantamento das cognições de professores e formadores acerca das pesquisas. Basicamente, essas cognições refletem a visão de quem está nesse processo: professor e formador. Segundo, é preciso olhar o que o professor de LE tem a dizer, investigar seus conhecimentos, saber quais são suas cognições, objetivos e em que ele acredita. Terceiro, é relevante a criação e manutenção de espaços na universidade e nas escolas para que o professor da rede pública possa discutir, principalmente, com os formadores sobre suas cognições e conhecimentos os quais têm embasado sua prática, considerando o contexto em que estão inseridos. Finalmente, em relação ao papel das pesquisas em LA, a discussão dos temas que emergiram na análise fatorial, poderá vir a contribuir para que seja repensada a parceria universidade e escola pública, professor e formador para que muros sejam transpostos e não erguidos.

Como tipicamente ocorre com a abordagem de pesquisa utilizada, novos, e frequentemente inesperados, temas de relevância surgem. O tema analisado neste trabalho não foi esgotado, mas antes ampliado, visto que outras questões foram levantadas e são passíveis de investigação específica e aprofundada em estudos futuros, por aqueles que possam se interessar por essa temática, o que poderá contribuir ainda mais para o processo de ensino-aprendizagem de LE. Dentre as possíveis questões que ainda podem ser investigadas, merece destaque a relação universidade - escola pública, principalmente por envolver questões político - ideológicas. Além disso, não se pode deixar de mencionar que este trabalho contribuiu, principalmente para a formação profissional do pesquisador, ampliando

seus conhecimentos sobre ensino-aprendizagem de LE, levando em consideração as contribuições das pesquisas realizadas em LA.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, N. M. **A relação entre teoria e prática e a formação de professores de língua estrangeira (inglês):** processos identitários. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, UFU, Uberlândia-MG, 2006. 150 p.

ATKISON, J. **PQMETHOD**. Versão 2.09 adaptada por Peter Schmolck. Kent: Kent State University; Computer Center, 1992.

BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. (Orgs.). Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003. (Coleção As faces da Linguística Aplicada).

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

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

BERTOLDO, E. S. **Um discurso da Linguística Aplicada:** Entre o desejo da teoria e contigência da prática. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2000. 284 p.

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

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. **Language Teaching**. Cambridge: University Press, v.36, p.81 – 109, maio 2003. Disponível em: <<http://journals.cambridge.org>>. Acesso em 12 jun. 2011.

_____. Research education as na objective for teacher learning. In: BEAVEN, B.; BORG, S. **The role of research in teacher education**. Whitstable: IATEFL, 2003. p. 41 – 48.

_____. S. Teacher cognition, schooling, professional education, and classroom practice. In: BORG, S. **Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do**. Language Teach. 36. 2003, p. 81-109.

BRANDÃO, A. C. L. **Shall we dance? Colaboração e histórias do processo de busca por parceiros de tandem**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, UFU, Uberlândia-MG, 2011. p. 184.

CARLINI-COTRIM, B. Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. **Revista Saúde Pública.**, v. 30, n. 3, p. 285-93, 1996.

CARVALHO, A. B. Vocabulário e leitura: pontos de vistas de professores revelados pela metodologia Q. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2008. p. 118.

CAVALCANTI, M. C. Applied Linguistics: Brazilian perspectives. **AILA Review**, v. 17, p. 23 – 30, 2004.

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

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Teachers' professional knowledge landscapes**. Toronto: OISE Press, 1995. 179 p.

COÊLHO, M. A. B. **As oficinas de teatro no processo de ensino e aprendizagem e na formação dos professores de língua inglesa: um estudo "Q"**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, UFU, Uberlândia-MG, 2010. 133 p.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Teachers as Curriculum Planners: narratives of experience**. Toronto: OISE Press, 1988. 231 p.

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

CUNHA, M. C. K. A técnica Q: coletando dados subjetivos na área de Linguística Aplicada. In: FIGUEIREDO, C. A.; JESUS, O. F. (Orgs.). **Linguística Aplicada: aspectos da leitura e do ensino de línguas**. Uberlândia-MG: EDUFU, 2005. (Linguística in focus; v3).

DELEUZE, G.; FOUCAULT, M. Os intelectuais e o Poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 12 ed. Rio de Janeiro-RJ: Edições Graal, 1979. P. 69 – 98.

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

EDGE, J. Essentials of English Language Teaching. In: **Longman Keys to Language Teaching Series**. New York: Longman. 1993. 142 p.

ELLIOT, J. **Action research for educational change**. Buckingham: Open University Press. 1994.

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

GIBBONS, M. et al. **The New Production of Knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies**. London: SAGE Publications, 1994. 179 p.

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

HORIKAWA, A. Y. Interação Pesquisador-Professor: por uma relação colaborativa. In: Magalhães, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p. 89 – 104.

IERVOLINO, S. A.; PELICIONE, M. C. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. São Paulo, v.35, n.2 , p. 115-21, jun. 2001.

LARSEN-FREEMAN, Impressões do AILA. In: SIGNORIN, I.CAVALCANTI, M. C. C. (Orgs). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998. p. 185 – 212.

MALOUF, D.; SCHILLER, D. Practice and research in special education. **Exceptional Children**, v. 61, p. 414-424, 1995.

MATEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENES, T. (Org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002. p. 186.

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

MELO, H. Formação cidadã: a produção de conhecimento via parceria universidade-escola. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.). Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social. Campinas-SP: Pontes Editores, 2010. p.222. (Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada v. 4).

MICCOLI, L. **Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2010. (Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada v. 2).

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo-SP: Parábola. 2006. p. 13 – 44.

_____. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11 – 24.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. 9 ed. Cambridge University Press, 2001. p. 249.

SIGNORIN, I.; CAVALCANTI, M. C. C. (Orgs). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998. p. 7 – 19.

OLIVEIRA, J. G. **O país chamado leitura e a descoberta do Sr. Q**: um estudo sobre os pontos de vistas de professores de inglês sobre leitura. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2009. p. 132.

OLIVEIRA, C. P. **Cognições de professores e alunos de uma escola pública sobre o uso de sequências didáticas no ensino de língua inglesa**: um estudo “Q”. (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, UFU, Uberlândia-MG, 2011. p. 207.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez. 2002. p. 17- 52.

RICHARDS, J. C.; LOCKART, C. **Reflective Teaching in second language classrooms**. Cambridge University Press. 1996. p. 218.

SCHWARTZMAN, S. A pesquisa científica e o Interesse Público. **Revista Brasileira de Inovação**, v. 1, n. 2, p. 381 – 395, 2001. Disponível em: < <http://www.ige.unicamp.br>>. Acesso em 07 abr. 2011.

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

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

_____. O futuro professor de língua inglesa no espelho: Crenças e Aglomerados de Crenças na Formação Inicial. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Crenças e Ensino de Línguas**: Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas-SP: Pontes Editores, 2006, p. 105 – 124.

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

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

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

THEREZA JUNIOR, A. H. **Um estudo Q sobre a ansiedade na aprendizagem de língua Inglesa**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, UFU, Uberlândia-MG, 2011.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 236.

ZEICHNER, K; LISTON, D. **Reflective Teaching**. Erlbaum Publishers. 1996.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: CORINTA, M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207 – 236.

APÊNDICES

APÊNDICE 1
QUESTÕES PARA GRUPO FOCAL COM PROFESSORES EM-SERVIÇO DA
REDE PÚBLICA DE ENSINO

- 1) O que é a pesquisa acadêmica para você?
- 2) Como você vê as pesquisas produzidas no âmbito acadêmico?
- 3) Já participou de alguma pesquisa? Como foi? Como se sentiu?
- 4) Qual a relevância de se fazer pesquisa? Quem deve fazer pesquisa? Com que objetivos?
- 5) Como as pesquisas produzidas pelas universidades, na sua área chegam até você?
- 6) Na eventualidade de sua participação em alguma pesquisa, você teve acesso aos resultados da mesma posteriormente?
- 7) Você tem acesso a recursos e materiais de pesquisa, tais como, periódicos, revistas científicas, anais, publicações? Se não, justifique.
- 8) Você é incentivado, apoiado, encorajado a fazer pesquisa onde trabalha? Comente.
- 9) O que levaria o professor a se engajar em pesquisa?
- 10) Quais seriam os obstáculos para conduzir uma pesquisa em sua instituição de ensino?
- 11) Quais seriam os suportes, apoio necessário para a realização de pesquisa em seu contexto de ensino?
- 12) Quais seriam os benefícios de uma pesquisa em ensino e aprendizagem de línguas?
- 13) Com que frequência você lê artigos sobre ensino e aprendizagem de línguas?
- 14) O que em sua opinião, deve ser tema / foco de pesquisa?
- 15) Comente: “O papel da instituição de ensino em que trabalho é endossar uma cultura de pesquisa.”
- 16) Discorra: “Pesquisa é uma parte importante do desenvolvimento profissional.”
- 17) Discuta: “Fazer pesquisas sobre o ensino e aprendizagem é papel de professores formadores, universitários.”
- 18) Comente: “Tenho confiança e habilidade para conduzir uma pesquisa.”

APÊNDICE 2

QUESTÕES PARA ENTREVISTA SEMI-ESTUTURADA COM PROFESSORES FORMADORES

- 1) O que é pesquisa acadêmica para você?
- 2) Como você vê as pesquisas acadêmicas sobre ensino e aprendizagem de LE no âmbito acadêmico?
- 3) Qual a relevância de se fazer pesquisa? Quem deve fazer pesquisa? Com que objetivos?
- 4) Como as pesquisas produzidas pelas universidades, na sua área chegam até você?
- 5) Sendo afirmativo, você conduz ou já conduziu um projeto de pesquisa em sua instituição de ensino? Quais são ou foram os pontos positivos e negativos desse projeto de pesquisa?
- 6) Quais seriam as razões do professor pesquisador conduzir um projeto de pesquisa?
- 7) Você é incentivado, apoiado, encorajado a fazer pesquisa onde trabalha? Comente.
- 8) O que levaria o professor a se engajar em pesquisa?
- 9) Quais seriam os benefícios de uma pesquisa em ensino e aprendizagem de línguas?
- 10) Que tipo de relação o professor pesquisador deve ter com o professor em serviço?
- 11) Com que frequência você publica artigos em revistas, periódicos e qual a relevância da publicação?
- 12) Comente: “O papel da instituição de ensino em que trabalho é endossar uma cultura de pesquisa.”
- 13) Discorra: “Pesquisa é uma parte importante do desenvolvimento profissional.”

APÊNDICE 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE GRUPO FOCAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE GRUPO FOCAL

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário, de um estudo denominado **COGNIÇÕES SOBRE PESQUISAS SOBRE O PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER LÍNGUA ESTRANGEIRA: aspectos subjetivos de professores e formadores**, cujos objetivos são levantar e analisar as cognições dos participantes sobre o papel de pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre a relação destas com a prática docente LE.

A sua participação no referido estudo será no sentido de participar do **GRUPO FOCAL (GF)** que é uma técnica de coleta de dados qualitativos que se dá por meio de entrevista em grupo.

Você também está ciente de que as discussões e respostas às questões para o GF serão gravadas e posteriormente transcritas para análise.

Você foi alertado de que, da pesquisa a se realizar, poderá esperar alguns benefícios, tais como: uma maior aproximação e trocas de conhecimentos e informações entre pesquisadores e participantes de contextos pesquisados.

Você recebeu, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após sua realização. Assim, você está de que seus pontos de vista sobre a questão investigada serão publicados.

Todavia, você está ciente também de que sua privacidade será respeitada, ou seja, se nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificar você, será mantido em sigilo.

Também você foi informado de que poderá recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo ou coação.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Profa. Dra. Maria Carmen Khnychala Cunha e Mestrando Lauro Luiz Pereira Silva do Instituto de Letras e Linguística – ILEEL, do Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos- PPGEL, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Campus Santa Mônica, Av. João Naves de Ávila, 2121 - Sala 1G256, Uberlândia-MG / CEP: 38408-100 e com eles poderei manter contato pelos telefones (34) [REDACTED] / (34) [REDACTED] e (34) [REDACTED].

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia; Av. João Naves de Ávila, 2121, bloco J, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100; fone: (34) 3239-4131.

É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, bem como é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queria saber antes, durante e depois de minha participação. Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifeste seu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação.

Uberlândia – MG, _____ de _____ de 2010.

Profa. Dra. Maria Carmen Khnychala Cunha
ILEEL / PPGEL / UFU

Lauro Luiz Pereira Silva
ILEEL / PPGEL / UFU

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

APÊNDICE 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, de um estudo denominado **COGNIÇÕES SOBRE PESQUISAS SOBRE O PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER LE: aspectos subjetivos de professores e formadores**, cujos objetivos são levantar e analisar as cognições dos participantes sobre o papel de pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre a relação destas com a prática docente LE.

A sua participação no referido estudo será no sentido de participar da **entrevista semi-estruturada**, um processo de interação social, no qual o entrevistador tem a finalidade de obter informações do entrevistado, por meio de um roteiro contendo tópicos em torno da problemática central.

A **entrevista semi-estruturada** objetiva a obtenção de informações através da fala individual, a qual revela condições estruturais, sistema de valores, normas e símbolos e transmite representações de determinados grupos.

Na entrevista semi-estruturada você tem a possibilidade de discorrer sobre suas experiências, a partir do foco principal proposto pelo pesquisador; ao mesmo tempo, me permite respostas livres e espontâneas.

Você foi alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: uma maior aproximação e trocas de conhecimentos e informações entre pesquisadores e participantes de contextos pesquisados.

Você recebeu, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após sua realização. Assim, estou ciente de que meus pontos de vista sobre a questão investigada serão publicados.

Todavia, você está ciente também de que sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificar você, será mantido em sigilo.

Também foi informado de que poderá recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo ou coação.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Profa. Dra. Maria Carmen Khnychala Cunha e Mestrando Lauro Luiz Pereira Silva do Instituto de Letras e Linguística – ILEEL, do Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos- PPGEL, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Campus Santa Mônica, Av. João Naves de Ávila, 2121 - Sala 1G256, Uberlândia-MG / CEP: 38408-100 e com eles poderei manter contato pelos telefones (34) [REDACTED] / (34) [REDACTED] e (34) [REDACTED].

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia; Av. João Naves de Ávila, 2121, bloco J, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100; fone: (34) 3239-4131.

É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, bem como é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queria saber antes, durante e depois de sua participação. Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará contigo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifeste seu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação.

Uberlândia – MG, _____ de _____ de 2010.

Profa. Dra. Maria Carmen Khnychala Cunha
ILEEL / PPGEL / UFU

Lauro Luiz Pereira Silva
ILEEL / PPGEL / UFU

APÊNDICE 5

Assertivas advindas da Técnica do Grupo Focal e Entrevistas semi-estruturadas

- 1) As pesquisas em Linguística Aplicada aprimoram a prática e a metodologia em sala de aula.
- 2) As pesquisas em Linguística Aplicada nos tornam professores mais reflexivos com relação a nossa prática.
- 3) As pesquisas em LA deveriam focar também aspectos / fatores psicológicos do ensino de línguas tais como, indisciplina.
- 4) Só leio um artigo de LA quando estou engajado em alguma atividade específica no contexto escolar como elaboração de propostas, projetos, planos e currículos.
- 5) Leio bastante sobre o que está sendo pesquisado em LA, para que eu possa ficar atualizado sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa.
- 6) Não leio pesquisa sobre ensino e aprendizagem de línguas por mera questão de falta de tempo.
- 7) Os artigos sobre o ensino e aprendizagem de línguas tem um “abismo” entre a teorias e a prática; tem se pesquisado sobre o melhor método a melhor abordagem e isso não se aplica em nossas salas de aula.
- 8) Não me identifico com os artigos sobre ensino e aprendizagem de línguas são muito teóricos, densos, não tem muita objetividade a meu ver, sem fundamento com nossa realidade.
- 9) Os artigos de LA sobre ensino / aprendizagem de línguas tem focado mais a formação continuada do professor de línguas do que a prática em sala de aula.
- 10) As pesquisas de LA são deslocadas de nossa prática, não levam em consideração a minha prática e realidade em sala de aula.
- 11) Penso que deveriam pesquisar por um linguística aplicada mais política e crítica.
- 12) Deveriam pesquisar sobre o “preconceito” de ensinar e aprender uma segunda língua.
- 13) Focar mais as pesquisas sobre a desvalorização do profissional de línguas estrangeiras (inglês).
- 14) As pesquisas poderiam ser sobre até que ponto o professor de inglês precisa ensinar essa língua no atual contexto.

- 15) Não vejo fundamento nas pesquisas de ensino / aprendizagem de línguas com novas tecnologias. A minha realidade é outra.
- 16) Poderiam pesquisar sobre as questões políticas sobre o ensino/ aprendizagem de língua estrangeira (inglês) no Brasil. Até que ponto vale a pena ensinar inglês.
- 17) Pesquisar sobre a desvalorização da língua inglesa, a desvalorização do professor de língua inglesa.
- 18) As pesquisas deveriam ser direcionadas ao livro didático, na elaboração do livro didático e a pesquisa deveria ser junto com o professor de línguas da escola.
- 19) Vejo que a escola assumiu outros papéis, que não seja a educação. Dentro da escola não se prioriza pesquisa e nem pensa em pesquisa em língua inglesa.
- 20) A pesquisa em minha escola é uma eventualidade, última coisa a se pensar.
- 21) Para mim a pesquisa não é o mais importante, o que é mais importante é a experiência, o elemento de trabalho na escola.
- 22) Tudo o que aprendi e a maneira como ensino é fruto de pesquisas. Alguém um dia estudou, pesquisou e compartilhou.
- 23) Por meio das pesquisas em LA, hoje, não sou o/a professor (a) de línguas de 10 anos atrás.
- 24) O conhecimento vem por meio da teoria, e a teoria é o subsídio que tem para você crer e tentar novas práticas, novas metodologias e novos caminhos.
- 25) A teoria e prática não conversam entre si, são diferentes demais, muito divergentes.
- 26) Acredito que não devo seguir a teoria a risca como, por exemplo, hoje é assim, amanhã de outra maneira. Mas a teoria traz conceitos q eu norteará minha prática.
- 27) Durante a minha formação inicial, eu tive muito subsídio teórico, que hoje não vejo em que aplicar.
- 28) Para mim a grande responsabilidade de se fazer pesquisa é dos professores formadores /pesquisadores.
- 29) O professor pesquisador não pode deixar de pesquisar, ele tem de ir atrás de novas práticas.
- 30) Eu não tenho confiança e habilidade para conduzir uma pesquisa, preciso de alguém para me orientar, para dar mais segurança, falar que estou indo no caminho certo.
- 31) Com um professor me orientado o trabalho fica mais justificável, confiável.

- 32) A pesquisa acadêmica é a busca de informações baseada em autores que já publicaram teorias e contribuem com novas abordagens, novos direcionamentos.
- 33) O principal objetivo da pesquisa é para contribuir com algum déficit, sanar algum problema sobre o ensino e aprendizagem de línguas.
- 34) As pesquisas em LA não possuem um lado prático, muita teoria para nenhuma prática.
- 35) Os pesquisadores estão fora da sala de aula, do real contexto, penso que as pesquisas deveriam estar mais próximas do contexto.
- 36) Não vejo vantagem alguma das pesquisas sobre ensino e aprendizagem com relação a nossa prática em sala de aula, divergem muito.
- 37) As pesquisas deveriam partir da parte prática para a teoria e não da teoria para prática, buscar os problemas de sala de aula de língua inglesa.
- 38) O que os pesquisadores fazem é elaborar uma teoria e depois “testar” essa teoria. Eles não levam em consideração a minha prática e o contexto de sala de aula.
- 39) Tenho a sensação de que a academia “torce o nariz” para as pesquisas sobre sala de aula de língua estrangeira de escola pública. As pesquisas irão ter mais êxito se não for para o lado da educação, de ficar mais na teoria mesmo.
- 40) Descobrir novas teorias é importante, mas se ela partisse da prática, seria melhor ainda, ficaria uma pesquisa mais real e contribuiria para nossa ideologia como professores de línguas.
- 41) A teoria contribui para minha formação, mas não é tão importante para ter um bom trabalho em minha sala de aula.
- 42) Os autores, pesquisadores, estão muito longe de nossa realidade, fazem um trabalho importante, mas longe de nosso contexto. Então eu penso que eles estão desfocados.
- 43) Os pesquisadores só ficam na “salinha” deles, pesquisando, preparando e lendo. Teriam que participar mais da prática, da realidade da sala de aula para poder afirmar mais a teoria;
- 44) Às vezes me deparo com pesquisas em LA, e me indago, “para quê?”, penso que os objetivos são variáveis, tem pesquisas que não me interessam, as pesquisas que eu tenho interesse tem pouca produção.
- 45) Os textos, artigos de LA que me agradam mais são os que têm pouca teoria e muito exemplo prático, de experiência em sala de aula, relatos de experiências, esses tipos de texto me preparam mais.

- 46) A minha participação em uma pesquisa contribuiu para que eu refletisse sobre minha prática, uma reavaliação de nossa abordagem de ensino.
- 47) Quando alguém passava essas “folhinhas”, não explicavam nada, eu pareci como um “ratinho de laboratório”, não justificavam, não falavam qual o objetivo da folhinha.
- 48) O que me intriga nessas participações e pesquisas, é que os pesquisadores não nos retornam com a análise dos dados, seria interessante pois é o olhar do outro sobre minha prática, “eu”.
- 49) O feedback é importante para que eu não sinta descartável, quando eu participei me senti descartável.
- 50) As pesquisas são importantes, pois a partir delas você traz informações para a comunidade, sociedade com algum direcionamento, sugestão ou reflexão.
- 51) A pesquisa é um novo olhar sobre um problema.
- 52) Penso que todos devem pesquisar, a partir de um momento de uma inquietação, dúvidas para refletir, redefinir a nossa prática.
- 53) Quem faz pesquisa é quem está em uma universidade. Não faço pesquisa por falta de tempo, não tenho prática, mas penso que deveria ser algo que fizesse parte não só da minha, mas de todos os professores de escola pública.
- 54) Se as pesquisas não tem utilidade ninguém interessa por pesquisas.
- 55) Muitas pesquisas não são relevantes. As pesquisas só contribuem para a formação do pesquisador, as pesquisas estão muito focadas para o que o pesquisador quer pesquisar.
- 56) As publicações não chegam até nós, e se não estivermos engajado em algum meio universitário, ficamos mais afastados ainda, totalmente distantes.
- 57) A universidade às vezes tenta ficar mais próxima, existe esse movimento, mas percebo que há uma resistência dos professores e das escolas.
- 58) Para se fazer pesquisa preciso de tempo, planejamento, plano de trabalho e a escola pública não me oferece isso.
- 59) A escola pública é muito resistente quanto a pesquisa, pois os gestores pensam que os pesquisadores só coletam dados e não deixam ou trazem benefícios para escola, falta feedback.
- 60) Os diretores, coordenadores e colegas de trabalho, pensam que as pesquisas em LA são negativas, falam mão do professor de línguas, do ensino de línguas da escola.

- 61) Eu penso que a escola e a universidade devem trabalhar juntos; interação, a direção da escola não quer, não aceita, tudo muito fechado, receio de perder o cargo.
- 62) Existe uma relação de poder dentro das escolas, me sinto sendo avaliado, ameaçado, vejo a pesquisa como algo “ameaçador” e não reflexivo.
- 63) Quando participei de uma pesquisa, aprendi muito com o professor pesquisador, houve trocas de informações, a partir de então comecei a entender a minha prática que às vezes eu me criticava.
- 64) Não tenho interesse em buscar o resultado de uma pesquisa que eu participei.
- 65) Não sinto interesse em ler artigos, pesquisas são muitas, várias, várias áreas, diversas linhas de pesquisa, muitos periódicos, muitos resultados, acabo me perdendo.
- 66) Para uma pesquisa ser confiável, ela deve ser testada por muito tempo, como uma vacina, para verificar se a hipótese é realmente válida, se funciona da forma proposta.
- 67) Tenho acesso as pesquisas, mas não as leio por falta de tempo e principalmente relevância das pesquisas em minha prática.
- 68) As revistas que mais tenho acesso são as da área da educação, como, por exemplo, Nova escola, mas as revistas especializadas conheço poucas e não tenho interesse nos artigos publicados.
- 69) Quando vou buscar alguma informação, artigo é o “como fazer” e os periódicos, revistas científicas não tem o “como” tratar, solucionar o determinado problema em sala de aula, cita exemplos mas não a receita.
- 70) As pesquisas em LA sobre o ensino de inglês não são objetivas e nem práticas.
- 71) Eu vejo os periódicos e revistas como uma maneira do pesquisador e professor terem um artigo publicado, não tem contribuição para a comunidade, pouca aplicabilidade dessas pesquisas.
- 72) As pesquisas em LA para a realidade que estamos trabalhando; “isso” e “nada” o “nada” é melhor, pois em nosso dia-a-dia tem muita coisa prática.
- 73) Não sou incentivado a realizar pesquisa na escola que trabalho, só fiz pesquisa no quando estava mestrado / doutorado. É mais fácil pesquisar quando estamos em um contexto universitário.
- 74) Não pesquiso na escola por vários fatores: quem irá me orientar, irei ter uma redução de carga horária para eu desenvolver a pesquisa, terei algum apoio financeiro, pois pesquisar gasta.

- 75) As escolas públicas tem um pouco de temor do professor que pesquisa, pois as escolas têm muitas mazelas, e os coordenadores tem receio disso vir a tona e culpar o diretor, o coordenador.
- 76) Os obstáculos que encontramos são falta de tempo, bibliografia, os livros são caros e a escola pública não adquire, ela está preocupada com outros fatores.
- 77) O que me levaria a fazer pesquisa seria, primeiramente, um aumento salarial.
- 78) Estou muito ocupado com o administrativo da escola que não tenho tempo para pesquisar.
- 79) Para a escola em que trabalho não faz a menor diferença você pesquisar, ter mestrado ou doutorado. Não querem conteúdo e sim experiência.
- 80) As pesquisas em LA deveriam focar mais as emoções, baixa estima dos alunos, a importância de se aprender uma língua estrangeira, um ensino de línguas político.
- 81) A escola não me vê como um professor, não acreditam em meu trabalho, no que faço, não querem desenvolver ou pesquisar algum problema, ainda mais de língua inglesa.
- 82) A disciplina de língua inglesa deve ser considerada importante, uma disciplina obrigatória de dentro e fora da escola.
- 83) Falta apoio da equipe gestora da escola em contribuir para a formação dos alunos e professores de língua inglesa.
- 84) A maioria dos professores de minha escola não foram bem na disciplina de inglês e isso reflete em nosso trabalho e no que faço na escola.
- 85) Se eu apresentar um projeto de língua inglesa, a equipe vê com maus olhos.
- 86) A direção e a coordenação não incentivam o ensino e a pesquisa sobre língua inglesa por não se identificarem com a disciplina.
- 87) Um dos benefícios da pesquisa em LA é que analisando irei refletir sobre minha prática e ver outros caminhos para o problema.
- 88) O obstáculo de se fazer pesquisa sobre inglês na escola pública é o currículo estabelecido, enfocam outras disciplinas.
- 89) Tenho outras dificuldades que emergem na sala minha sala de aula e são mais importantes que ficar estudando.
- 90) Deveria ser foco de pesquisa a teoria com relação à prática, o que está mais dificultando a nossa prática, é a falta de conhecimento, atuação em sala de aula, eu acho que seria mais à nível de ensino e aprendizagem.

- 91) Deveria ser foco de pesquisa o tipo de aluno que tenho, o tipo de aluno que idealizamos. O que esperamos em uma sala de aula.
- 92) A pesquisa deveria estar mais voltada no como é esse aluno de hoje, juntamente com as outras áreas do conhecimento como a psicologia.
- 93) O maior problema não está na falta de formação contínua, inicial o nosso problema maior é os alunos, sou bem preparado, tenho conhecimento, e as pesquisas deveriam focar nisso. Como lidar com um aluno do século XXI e como fazer ele aprender inglês.
- 94) O CEMEPE é um espaço de produtividade, falta explorarmos mais esse espaço, trocarmos mais experiência, leituras, estudos entre os professores.
- 95) Precisamos produzir o nosso próprio material de uso em sala de aula, como o livro didático, pesquisar mais o livro didático.
- 96) Falta sentar cara-a-cara com o pesquisador e debater, caminhar junto, discutir compartilhar de minhas experiências e práticas.
- 97) A pesquisa visa ampliar o conhecimento em determinada área, busca investigar um problema, ela é de caráter prático, lida com ampliação de conhecimento.
- 98) Pesquisa acadêmica: o conhecimento está sendo construído, não há uma verdade, tem uma fundamentação teórica, uma metodologia baseada em experiências e possíveis resultados.
- 99) A pesquisa tem o caráter de uma busca constante, não é um saber já construído, exige aperfeiçoamento, detectar problemas e resolvê-los.
- 100) Pesquisar é pegar algo ou algum problema e encaixar em nossa consciência, discutir, refletir, colocar em prática o que é pesquisado para verificar se é viável.
- 101) A pesquisa gera conhecimento para a sociedade com um determinado nível teórico e prático.
- 102) Se você não vivência aquilo que aprende, não se pode repassar, quando você busca uma teoria tem que ter uma prática, pois não se tem fundamento você construir, não refazer aquilo, então a pesquisa acadêmica é onde vários autores, vários intérpretes quiseram mostrar algo valioso, cabendo você a escolha.
- 103) Pesquisa é ligo para melhorar a sociedade e não o seu salário, ter um título, é muito mais que isso é refletir, repesquisar.
- 104) Todos nós somos pesquisadores, pesquisamos o tempo todo, refletimos e o que se aprende na academia não tem muito haver com a minha prática em sala de aula.
- 105) A pesquisa acadêmica, o “acadêmico” soa para mim como papo de gente grande, distante de nós professores.

- 106) A linguagem das pesquisas, dos artigos é muito rebuscada, elaborada só entre eles, fechado e restrito.
- 107) Falta humildade por parte do pesquisador, pois a academia é muito fechada, restrita, só pesquisam o que eles querem, orientam quem eles querem.
- 108) A academia tem uma importância enorme, não como muitos a colocam, como sendo inatingível, são vários os papéis que ela representa, hoje veja que a universidade está mais voltada para a comunidade, antes só os professores e alunos.
- 109) Muitas coisas, assuntos e problemas poderiam ser discutidos com o nosso auxílio, mas quem somos nós professores da rede pública de ensino enquanto materiais de laboratório.
- 110) Existe uma ponte “Rio – Niterói” entre a prática que você aprende e teoria e o que vivência em sala de aula.
- 111) A teoria é necessária, porque como você vai querer se um bom professor de inglês se não tiver uma boa base teórica.
- 112) Precisamos da academia, da formação de professores, eu penso que eu poderia contribuir mais com a universidade, melhorar o currículo da academia, pois nem sempre tenho um modo de usar, de como deverei atuar em determinadas situações, o que a teoria irá favorecer em uma situação, o que me leva a parar a aula e prestar atenção no problema de minha sala.
- 113) O currículo deveria ser um pouco mais humanizados na academia, trabalhar mais o lado afetivo.
- 114) Vejo as pesquisas produzidas na academia como uma tentativa de melhorar a prática do professor, mas são tentativas fracassadas.
- 115) Muitas vezes, em minha prática, recorro a uma teoria, ao que já foi produzido, só acabo encontrando “porcaria”, tem de tudo.
- 116) A realidade atual, a qualidade das pesquisas, faz com que muitos pesquisadores publiquem qualquer assunto, tema, “qualquer coisa”.
- 117) Muitos participam de pesquisas com um certo desinteresse, ainda mais em pesquisas de LA, foco no inglês, isso acaba interferindo nos dados, e não sabemos como o pesquisador triangula esses dados.
- 118) Não me identifico com participação nas pesquisas de LA, é muito subjetivo, pessoal e introspectivo.
- 119) Vejo que a escola passou a ter o desejo de ter o retorno das pesquisas.
- 120) Tenho receio de ser observada é muito constrangedor.

- 121) A noção do professor pesquisador ela é muito interessante, aprimoramos nossa prática e criamos nossas próprias teorias.
- 122) Eu não irei pegar uma teoria que desconheço e aplicar em minha escola, eu crio minhas teorias, eu produzo minhas teorias, só não as publico por que não tenho um respaldo universitário.
- 123) O professor tem que ter autônima em produzir as próprias teorias, que não seja apenas um boneco do professor pesquisador da universidade.
- 124) Não é interesse de o governo priorizar o professor que pesquisa em sala de aula, ainda mais na área de inglês.
- 125) Lugar de tese e dissertação é na prateleira da biblioteca, eles não vêem utilidade essa é a visão do professor pesquisador da universidade.
- 126) Os professores da universidade são verdadeiros ermitões, tem medo de apresentar suas pesquisas, fazer parcerias e organizar cursos de formação.
- 127) Os professores formadores não acreditam que é possível fazer uma transformação da teoria para prática, não acredita na formação continuada, é uma redoma.
- 128) Os pesquisadores da LA têm muito dessa questão de fazer para melhorar, melhorar a sociedade, melhorar a sala de aula, o ensino de inglês, intervir, para mim professora isso é pura ilusão, eu que estou na prática, na lida, no contexto, as salas de aulas são as mesmas desde que iniciaram as pesquisas em LA.
- 129) O pesquisador quando termina a pesquisa está preocupado com outras tarefas, como publicar, participar de eventos, não se preocupa com o feedback para o professor da rede pública.
- 130) Não sou incentivada a pesquisar na escola, vejo que as escolas assumiram outras funções que não seja a educação e não tem uma preocupação com a língua inglesa, assim como nas outras áreas.
- 131) Para se fazer uma pesquisa na escola é complicado, envolve várias etapas, reuniões com os gestores, coordenadores, com os pais dos alunos, isso é estafante a escola não está preocupada com isso.
- 132) A escola está mais preocupada com a parte prática, com a sala de aula, com a disciplina em sala, com o financeiro.

APÊNDICE 6

ASSERTIVAS CATEGORIZADAS

Cognições sobre teoria e prática

- 1) Os professores querem o como, mas é preciso um trabalho de conscientização, reflexão, pois cada contexto é um contexto. Receita não existe.
- 2) O que é produzido na academia tem que ter uma aplicabilidade, se não for assim, não vejo razões para pesquisar.
- 3) Os professores de inglês da rede pública de ensino estão desmotivados, pensam que a universidade tem uma teoria a oferecer, mas não valoriza a prática, a experiência.
- 4) O professor valoriza as oportunidades de participar de projetos de pesquisa por considerá- las momentos de renovação da prática.
- 5) Toda prática está relacionada a um conjunto de reflexões teóricas, sejam elas formais ou não, e essa teoria tem que ser discutida sempre.
- 6) As pesquisas que o professor faz e as teorias de LA têm impactos sociais, transformadores nos problemas de sala de aula.
- 7) O professor da rede pública quer algo que faça refletir, mas também quer informações concretas, sugestões mais direcionadas a prática.
- 8) As pesquisas em LA são práticas, trazem modificações e aperfeiçoamento para prática em sala de aula.
- 9) O professor da rede pública com anos de experiência, tem consigo uma teoria que o sustenta, mesmo em práticas direcionadas por uma abordagem de ensino imposta.
- 10) A teoria e a prática não conversam entre si, são diferentes demais, muito divergentes e distantes.
- 11) É uma idealização muito grande, o professor colocar em prática o que se pesquisa em LA, mas existem conceitos que norteiam nossa prática.
- 12) Pesquisar em sala de aula de LE, é pegar o problema, discutir, refletir, colocar em prática o que é pesquisado para verificar se é viável.
- 13) Na Linguística Aplicada tem muito dessa questão de fazer para melhorar, o que é pura ilusão. Para mim, que estou na prática, o ensino e a sala de aula continuam os mesmos desde que iniciaram as pesquisas.
- 14) Se não vivencio aquilo que pesquiso, não posso repassar. Quando busco uma teoria tem que ter uma prática, pois não tem fundamento teorizar sem analisar a minha prática.

- 15) Vejo a teoria necessária, pois não tem como ser um bom professor de inglês se não tiver uma boa base teórica.
- 16) O conhecimento vem por meio da teoria e a teoria é o subsídio que eu tenho para crer e tentar novas práticas, novas metodologias, novos caminhos.
- 17) Em minha formação tive muita teoria, sei bastante sobre os métodos e abordagens, mas na prática não vejo como aplicar.
- 18) As pesquisas em LA nos tornam professores mais reflexivos, reavaliamos e aprimoramos nossa prática e metodologia em sala de aula.

Cognições sobre o papel das pesquisas em LA

- 19) Várias são as pesquisas em LA e esse dinamismo faz com que elas fiquem mais próximas da sala de aula.
- 20) O benefício de pesquisar em LA é conhecer o processo de ensino e aprendizagem de línguas que é um processo complexo.
- 21) Penso que as pesquisas deveriam investigar mais sobre as razões da desvalorização da língua inglesa, do professor de inglês nas escolas e sobre a necessidade de ensinar essa língua no atual contexto.
- 22) As pesquisas em LA deveriam focar mais em fatores comportamentais e psicológicos do ensino de línguas, tais como motivação, indisciplina, emoções, baixa estima dos alunos e a importância de se aprender uma língua estrangeira.
- 23) As pesquisas deveriam ser direcionadas ao processo de elaboração de materiais de ensino e essas pesquisas deveriam ser feitas junto com o professor de línguas da escola.
- 24) A falta de interesse dos governos em priorizar pesquisas em escolas públicas é um grande problema, ainda mais pesquisas ao ensino de línguas.
- 25) As pesquisas em LA estão mais preocupadas com a formação inicial do professor de línguas do que com a prática em sala de aula. Vejo as pesquisas deslocadas do contexto de atuação.
- 26) As pesquisas em LA contribuem para a compreensão do que seja o processo e contexto de ensino e aprendizagem de línguas. É muito rica, abarca vários temas, vertentes.
- 27) Considero positivo o fato de que as pesquisas são direcionadas aos professores da rede pública, pois são feitas nas escolas públicas.
- 28) Os diretores, coordenadores e colegas de trabalho acreditam que as pesquisas em LA são negativas, denigrem a imagem do professor e o ensino de línguas da escola, são ameaçadoras e não reflexivas, além disso, os pesquisadores, só coletam dados e não contribuem com a escola, faltando *feedback*.

29) Acredito que a LA deveria ser mais política, crítica e as diretrizes de caráter impositivo.

Cognição sobre os pesquisadores em LA

30) Falta humildade por parte do pesquisador, a universidade é muito fechada, restrita, só pesquisam o que eles querem e orientam o que eles querem.

31) A noção do professor-em-serviço pesquisador é muito interessante, pois, assim, aprimoramos nossa prática e criamos nossas próprias teorias.

32) Os professores formadores não acreditam que é possível fazer uma transformação da teoria para prática, não acreditam na formação contínua e vivem numa redoma.

33) Os professores da universidade são verdadeiros eremitões, tem medo de apresentar suas pesquisas, fazer parcerias e organizar cursos de formação.

34) O que falta é sentar frente a frente com o pesquisador e debater, caminhar junto, discutir, compartilhar minhas experiências e práticas.

35) Os pesquisadores da área têm muita experiência e prática de ensinar LE e fazem pesquisa na e sobre a sala de aula.

Cognições sobre professores da rede pública

36) Os professores da rede pública tem dificuldades em executar as propostas práticas e de entender as propostas decorrentes das reflexões dos professores formadores.

37) A universidade às vezes tenta ficar mais próximas do professor de línguas, existe esse movimento, mas percebo que há uma resistência dos professores e das escolas.

38) Os professores participam de pesquisas em LA com certo desinteresse, penso que isso interfere nos dados e não sei como é a análise desses dados.

39) Não me identifico com a participação nas pesquisas de LA, é muito subjetivo, pessoal e introspectivo. Tenho receio de ser observado.

40) Os professores da rede pública deveriam se empenhar mais em pesquisas, avaliar também sua própria prática e do seu contexto a partir de sua inquietações. Produzir suas teorias.

Cognições sobre escola e pesquisa

41) As escolas públicas temem o professor pesquisador, pois têm muitas mazelas e os gestores têm medo disso vir a tona e culpar o diretor, o coordenador e o colega de trabalho.

42) Para a escola em que trabalho não faz a menor diferença o professor de línguas pesquisar, ter mestrado, ter doutorado. Não querem conteúdo e sim experiência.

43) Tenho outras preocupações que emergem na minha sala de aula e dentro da escola que são mais importantes que ficar pesquisando, tentando solucionar o imaginável.

Cognição sobre obstáculos da pesquisa em LA

44) Não sou incentivado a realizar pesquisa. Existem dificuldades de diversas ordens. É mais fácil pesquisar quando estamos na universidade.

45) Para se fazer uma pesquisa na escola é complicado, envolve várias etapas, reuniões, é estafante e a escola não está preocupada com isso.

Cognições sobre publicações

46) As publicações estão direcionadas para os pesquisadores, fechadas, não atingem os professores da rede pública que, por sua vez, estão distantes da área de pesquisa da LA.

47) Vejo que as publicações de LA são trabalhadas e discutidas nas escolas, nas formações de professores, há uma prática disso na escola.

48) A realidade atual, a qualidade das pesquisas, faz com que muitos pesquisadores publiquem qualquer assunto e tema.

49) Não me identifico com os artigos de LA, são muito teóricos, densos, sem objetividade, não fundamentados em nossa realidade, são mais para pesquisadores terem meras publicações em seus currículos e não como contribuição e solução de problemas reais da sala de aula.

50) Não tenho interesse em ler artigos, as pesquisas são várias, diversas linhas de pesquisa, muitos resultados, acabo me perdendo.

51) Apenas leio algo sobre LA quando estou engajado em alguma atividade específica como elaboração de propostas, projetos, planos e currículo.

52) Os textos de ensino de línguas que me agradam mais são o que tem pouca teoria e muito exemplo prático, como os relatos de experiências, que me preparam mais.

APÊNDICE 7

INSTRUÇÕES DE DISTRIBUIÇÃO Q



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

INSTRUÇÕES DE DISTRIBUIÇÃO Q¹⁸

Esta é uma pesquisa que visa conhecer e analisar o que pensam e acreditam os professores sobre o papel de pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre a relação destas com a prática docente de LE.

Pedimos que você distribua os cartões, contendo as assertivas¹⁹ de acordo com seu ponto de vista. Por gentileza, siga as instruções abaixo passo a passo:

1º Passo: Leia todas as assertivas em cada cartão e distribua-as em três pilhas. Colocando à direita aquelas com as quais você concorda ou julga mais importante, à esquerda aquelas com as quais você discorda ou julga menos importante e, no centro, aquelas assertivas as quais sente-se neutro, ambivalente ou incerto.

DISCORDO	NEUTRO	CONCORDO
-----------------	---------------	-----------------

2º Passo: Leia novamente as assertivas dos cartões da pilha da direita (concordo/maior concordância/maior importância) e escolha **2 (duas)** assertivas que você julga de maior importância e as coloque abaixo da coluna **+5**.

¹⁸ Conjunto típico de instruções oferecido por McKeown, B. & Thomas, D. (1988): *Q Methodology*. Newbury Park: Sage Publications. 83p.

¹⁹ O termo refere-se a cada item da amostra Q, são frases, opiniões e conceitos pessoais que servem para a seleção da amostra específica para o experimento.

3º Passo: Leia novamente as assertivas dos cartões da pilha da esquerda (discordo/menor concordância/menor importância) e escolha **2 (duas)** assertivas que você julga de maior importância e as coloque abaixo da coluna **-5**.

4º Passo: Voltando-se para a pilha da direita (concordo/maior concordância/maior importância), escolha **3 (três)** assertivas que melhor refletem sua opinião, mas que não são tão significativos quanto os já selecionados e coloque abaixo da coluna **+4**.

5º Passo: Agora, voltando-se novamente para a pilha da esquerda (discordo/menor concordância/menor importância), escolha **3 (três)** assertivas que considera menos importante e coloque abaixo da coluna **-4**.

Repita o processo trabalhando rumo a posição **0**, no centro, até que todas as assertivas da amostragem estejam posicionadas de acordo com seu ponto de vista. Desta forma, nos extremos da escala devem ficar os pontos de vista que você considera mais importante de expressar.

6º Passo: Terminada a distribuição, revise-a, reorganize-as e se necessário faça ajuste entre as assertivas. Queremos que você retrate mais precisamente seu ponto de vista pessoal.

7º Passo: Finalmente, pedimos que registre a localização das assertivas da distribuição Q, escrevendo os números dos itens em um gabarito que reproduza a distribuição e discuta suas razões para a escolha dos itens posicionados nos extremos de sua distribuição.

Muito Obrigado por participar da distribuição Q.

Profa. Dra. Maria Carmen Khnychala Cunha

Lauro Luiz Pereira Silva

APÊNDICE 8

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, de um estudo denominado **COGNIÇÕES SOBRE PESQUISAS SOBRE O PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER LE: aspectos subjetivos de professores e formadores**, cujos objetivos são levantar e analisar as cognições dos participantes sobre o papel de pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre a relação destas com a prática docente LE.

A sua participação no referido estudo será no sentido de fazer a **distribuição Q (“Q-sorting)** de assertivas apresentando meu ponto de vista subjetivo sobre o estudo em questão ordenando os itens em colunas ao longo de um contínuo, completando um quadro de distribuição, com a localização definida segundo a condição de instrução específica, responder uma questão aberta e completar um formulário com informações demográficas.

Você foi alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: uma maior aproximação e trocas de conhecimentos e informações entre pesquisadores e participantes de contextos pesquisados.

Você recebeu, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após sua realização. Assim, você está ciente de que seus pontos de vista sobre a questão investigada serão publicados.

Todavia, você está ciente também de que sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificar você, será mantido em sigilo.

Também foi informado de que posso recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de que, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo ou coação.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Profa. Dra. Maria Carmen Khnychala Cunha e Mestrando Lauro Luiz Pereira Silva do Instituto de Letras e Linguística – ILEEL, do Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos- PPGEL, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Campus Santa Mônica, Av. João Naves de Ávila, 2121 - Sala 1G256, Uberlândia-MG / CEP: 38408-100 e com eles poderei manter contato pelos telefones (34) [REDACTED] / (34) [REDACTED] e (34) [REDACTED].

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia; Av. João Naves de Ávila, 2121, bloco J, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100; fone: (34) 3239-4131.

É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, bem como é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois de sua participação. Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifeste seu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação.

Uberlândia – MG, _____ de _____ de 2010.

Profa. Dra. Maria Carmen Khnychala Cunha
ILEEL / PPGEL / UFU

Lauro Luiz Pereira Silva
ILEEL / PPGEL / UFU

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

APÊNDICE 10

ASSERTIVAS IMPRESSAS EM CARTÕES

[1] Os professores querem o como, mas é preciso um trabalho de conscientização, reflexão, pois cada contexto é um contexto. Receita não existe.	[2] O que é produzido na academia tem que ter uma aplicabilidade, se não for assim, não vejo razões para pesquisar.	[3] Os professores de inglês da rede pública de ensino estão desmotivados, pensam que a universidade tem uma teoria a oferecer, mas não valoriza a prática, a experiência.	[4] O professor valoriza as oportunidades de participar de projetos de pesquisa por considerá-las momentos de renovação da prática.
[5] Toda prática está relacionada a um conjunto de reflexões teóricas, sejam elas formais ou não, e essa teoria tem que ser discutida sempre.	[6] As pesquisas que o professor faz e as teorias de LA têm impactos sociais, transformadores nos problemas de sala de aula.	[7] O professor da rede pública quer algo que faça refletir, mas também quer informações concretas, sugestões mais direcionadas a prática.	[8] As pesquisas em LA são práticas, trazem modificações e aperfeiçoamento para prática em sala de aula.
[9] O professor da rede pública com anos de experiência, tem consigo uma teoria que o sustenta, mesmo em práticas direcionadas por uma abordagem de ensino imposta.	[10] A teoria e a prática não conversam entre si, são diferentes demais, muito divergentes e distantes.	[11] É uma idealização muito grande, o professor colocar em prática o que se pesquisa em LA, mas existem conceitos que norteiam nossa prática.	[12] Pesquisar em sala de aula de LE, é pegar o problema, discutir, refletir, colocar em prática o que é pesquisado para verificar se é viável.
[13] Na Linguística Aplicada tem muito dessa questão de fazer para melhorar, o que é pura ilusão. Para mim, que estou na prática, o ensino e a sala de aula continuam os mesmos desde que iniciaram as pesquisas.	[14] Se não vivencio aquilo que pesquiso, não posso repassar. Quando busco uma teoria tem que ter uma prática, pois não tem fundamento teorizar sem analisar a minha prática.	[15] Vejo a teoria necessária, pois não tem como ser um bom professor de inglês se não tiver uma boa base teórica.	[16] O conhecimento vem por meio da teoria e a teoria é o subsídio que eu tenho para crer e tentar novas práticas, novas metodologias, novos caminhos.
[17] Em minha formação tive muita teoria, sei bastante sobre os métodos e abordagens, mas na prática não vejo como aplicar.	[18] As pesquisas em LA nos tornam professores mais reflexivos, reavaliamos e aprimoramos nossa prática e metodologia em sala de aula.	[19] Várias são as pesquisas em LA e esse dinamismo faz com que elas fiquem mais próximas da sala de aula.	[20] O benefício de pesquisar em LA é conhecer o processo de ensino e aprendizagem de línguas que é um processo complexo.

[21] Penso que as pesquisas deveriam investigar mais sobre as razões da desvalorização da língua inglesa, do professor de inglês nas escolas e sobre a necessidade de ensinar essa língua no atual contexto.	[22] As pesquisas em LA deveriam focar mais em fatores comportamentais e psicológicos do ensino de línguas, tais como motivação, indisciplina, emoções, baixa estima dos alunos e a importância de se aprender uma língua.	[23] As pesquisas deveriam ser direcionadas ao processo de elaboração de materiais de ensino e essas pesquisas deveriam ser feitas junto com o professor de línguas da escola.	[24] A falta de interesse dos governos em priorizar pesquisas em escolas públicas é um grande problema, ainda mais pesquisas ao ensino de línguas.
[25] As pesquisas em LA estão mais preocupadas com a formação inicial do professor de línguas do que com a prática em sala de aula. Vejo as pesquisas deslocadas do contexto de atuação.	[26] As pesquisas em LA contribuem para a compreensão do que seja o processo e contexto de ensino e aprendizagem de línguas. É muito rica, abarca vários temas, vertentes.	[27] Considero positivo o fato de que as pesquisas são direcionadas aos professores da rede pública, pois são feitas nas escolas públicas.	[28] Os diretores, coordenadores e colegas de trabalho acreditam que as pesquisas em LA são negativas, denigrem a imagem do professor e o ensino de línguas da escola, são ameaçadoras e não reflexivas, além disso, os
[29] Acredito que a LA deveria ser mais política, crítica e as diretrizes de caráter impositivo.	[30] Falta humildade por parte do pesquisador, a universidade é muito fechada, restrita, só pesquisam o que eles querem e orientam o que eles querem.	[31] A noção do professor-em-serviço pesquisador é muito interessante, pois, assim, aprimoramos nossa prática e criamos nossas próprias teorias.	[32] Os professores formadores não acreditam que é possível fazer uma transformação da teoria para prática, não acreditam na formação contínua e vivem numa redoma.
[33] Os professores da universidade são verdadeiros eremitões, tem medo de apresentar suas pesquisas, fazer parcerias e organizar cursos de formação.	[34] O que falta é sentar frente a frente com o pesquisador e debater, caminhar junto, discutir, compartilhar minhas experiências e práticas.	[35] Os pesquisadores da área têm muita experiência e prática de ensinar LE e fazem pesquisa na e sobre a sala de aula.	[36] Os professores da rede pública tem dificuldades em executar as propostas práticas e de entender as propostas decorrentes das reflexões dos professores formadores.
[37] A universidade às vezes tenta ficar mais próximas do professor de línguas, existe esse movimento, mas percebo que há uma resistência dos professores e das escolas.	[38] Os professores participam de pesquisas em LA com certo desinteresse, penso que isso interfere nos dados e não sei como é a análise desses dados.	[39] Não me identifico com a participação nas pesquisas de LA, é muito subjetivo, pessoal e introspectivo. Tenho receio de ser observado.	[40] Os professores da rede pública deveriam se empenhar mais em pesquisas, avaliar também sua própria prática e do seu contexto a partir de suas inquietações. Produzir suas teorias.
[41] As escolas públicas temem o professor pesquisador, pois têm muitas mazelas e os gestores têm medo disso vir a tona e culpar o diretor, o coordenador e o colega de trabalho.	[42] Para a escola em que trabalho não faz a menor diferença o professor de línguas pesquisar, ter mestrado, ter doutorado. Não querem conteúdo e sim experiência.	[43] Tenho outras preocupações que emergem na minha sala de aula e dentro da escola que são mais importantes que ficar pesquisando, tentando solucionar o imaginável.	[44] Não sou incentivado a realizar pesquisa. Existem dificuldades de diversas ordens. É mais fácil pesquisar quando estamos na universidade.

<p>[45] Para se fazer uma pesquisa na escola é complicado, envolve várias etapas, reuniões, é estafante e a escola não está preocupada com isso.</p>	<p>[46] As publicações estão direcionadas para os pesquisadores, fechadas, não atingem os professores da rede pública que, por sua vez, estão distantes da área de pesquisa da LA.</p>	<p>[47] Vejo que as publicações de LA são trabalhadas e discutidas nas escolas, nas formações de professores, há uma prática disso na escola.</p>	<p>[48] A realidade atual, a qualidade das pesquisas, faz com que muitos pesquisadores publiquem qualquer assunto e tema.</p>
<p>[49] Não me identifico com os artigos de LA, são muito teóricos, densos, sem objetividade, não fundamentados em nossa realidade, são mais para pesquisadores terem meras publicações em seus currículos e não como contribuição e solução de problemas reais da sala de aula.</p>	<p>[50] Não tenho interesse em ler artigos, as pesquisas são várias, diversas linhas de pesquisa, muitos resultados, acabo me perdendo.</p>	<p>[51] Apenas leio algo sobre LA quando estou engajado em alguma atividade específica como elaboração de propostas, projetos, planos e currículo.</p>	<p>[52] Os textos de ensino de línguas que me agradam mais são o que tem pouca teoria e muito exemplo prático, como os relatos de experiências, que me preparam mais.</p>

ANEXOS

PRINCIPAIS PROCEDIMENTOS E RESULTADOS DA ANÁLISE FATORIAL REALIZADA PELO PROGRAMA PQ METHOD

ANEXO 1 - MATRIZ DE INTERCORRELAÇÃO ENTRE OS RESPONDENTES

PQMethod2.11	teacherscognitions																														PAGE	1
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	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		
1 PMF/RP01	100	46	42	33	39	46	50	38	48	48	25	51	47	54	29	33	39	45	29	49	28	20	45	56	40	34	35	36	23	52		
2 PMF/RP02	46	100	45	47	17	46	66	36	51	47	48	24	37	69	6	44	54	37	56	58	44	-2	55	45	52	5	24	52	38	62		
3 PMF03	42	45	100	21	28	58	49	36	41	40	26	38	30	40	9	24	25	39	34	49	24	-6	37	38	40	7	34	26	14	39		
4 PMF/RP04	33	47	21	100	8	43	57	35	53	66	47	3	25	52	3	54	61	30	54	49	60	6	60	44	38	8	35	48	41	47		
5 PDF05	39	17	28	8	100	34	20	34	34	23	10	23	36	10	14	-1	-2	12	3	6	22	22	2	25	7	35	-7	16	-19	13		
6 PDF06	46	46	58	43	34	100	48	49	51	52	20	19	39	50	6	32	38	41	27	43	52	-1	31	21	38	19	31	48	15	43		
7 PDF07	50	66	49	57	20	48	100	45	62	49	46	42	50	61	9	59	43	53	55	61	49	-5	45	51	52	9	38	52	41	57		
8 PDF08	38	36	36	35	34	49	45	100	48	34	28	26	39	36	11	34	31	31	33	34	50	8	17	29	40	22	24	34	11	25		
9 PDF/RP09	48	51	41	53	34	51	62	48	100	63	50	41	45	54	7	39	56	54	49	61	48	6	47	41	36	42	33	52	27	46		
10 PDF/RP10	48	47	40	66	23	52	49	34	63	100	38	27	46	65	-5	54	67	35	49	61	44	2	68	48	52	40	44	53	31	37		
11 PERPE11	25	48	26	47	10	20	46	28	50	38	100	25	22	29	11	33	27	43	23	42	25	15	35	40	31	-11	23	25	24	23		
12 PGRPE12	51	24	38	3	23	19	42	26	41	27	25	100	52	26	12	13	16	60	16	26	13	11	33	32	24	12	22	4	21	22		
13 PGRPE13	47	37	30	25	36	39	50	39	45	46	22	52	100	48	25	27	17	42	28	38	37	25	32	44	42	15	27	26	20	25		
14 PERPE14	54	69	40	52	10	50	61	36	54	65	29	26	48	100	15	52	64	41	51	65	34	-11	65	48	57	12	36	63	42	58		
15 PERPE15	29	6	9	3	14	6	9	11	7	-5	11	12	25	15	100	1	-21	24	-3	4	-31	28	-5	18	9	8	16	1	2	12		
16 PERPE16	33	44	24	54	-1	32	59	34	39	54	33	13	27	52	1	100	56	46	45	48	46	-9	51	45	50	6	41	59	41	41		
17 PMRPE17	39	54	25	61	-2	38	43	31	56	67	27	16	17	64	-21	56	100	26	54	52	43	-26	69	33	35	17	26	52	39	46		
18 PMRPE18	45	37	39	30	12	41	53	31	54	35	43	60	42	41	24	46	26	100	21	46	28	10	34	44	30	5	25	35	37	44		
19 PMRPE19	29	56	34	54	3	27	55	33	49	49	23	16	28	51	-3	45	54	21	100	66	47	-24	68	41	62	8	30	38	44	55		
20 PMRPE20	49	58	49	49	6	43	61	34	61	61	42	26	38	65	4	48	52	46	66	100	42	-7	60	55	52	11	50	59	46	57		
21 PMRPE21	28	44	24	60	22	52	49	50	48	44	25	13	37	34	-31	46	43	28	47	42	100	3	42	25	32	8	20	54	14	37		
22 PMRPE22	20	-2	-6	6	22	-1	-5	8	6	2	15	11	25	-11	28	-9	-26	10	-24	-7	3	100	-15	4	-15	22	7	0	0	-18		
23 PGRPM23	45	55	37	60	2	31	45	17	47	68	35	33	32	65	-5	51	69	34	68	60	42	-15	100	46	55	7	43	43	41	55		
24 PGRPM24	56	45	38	44	25	21	51	29	41	48	40	32	44	48	18	45	33	44	41	55	25	4	46	100	54	2	28	27	30	57		
25 PGRPM25	40	52	40	38	7	38	52	40	36	52	31	24	42	57	9	50	35	30	62	52	32	-15	55	54	100	16	41	24	37	46		
26 PGRPM26	34	5	7	8	35	19	9	22	42	40	-11	12	15	12	8	6	17	5	8	11	8	22	7	2	16	100	19	13	-20	-6		
27 PGRPM27	35	24	34	35	-7	31	38	24	33	44	23	22	27	36	16	41	26	25	30	50	20	7	43	28	41	19	100	34	24	15		
28 PERPM28	36	52	26	48	16	48	52	34	52	53	25	4	26	63	1	59	52	35	38	59	54	0	43	27	24	13	34	100	31	52		
29 PERPM29	23	38	14	41	-19	15	41	11	27	31	24	21	20	42	2	41	39	37	44	46	14	0	41	30	37	-20	24	31	100	44		
30 PERPM30	52	62	39	47	13	43	57	25	46	37	23	22	25	58	12	41	46	44	55	57	37	-18	55	57	46	-6	15	52	44	100		
31 PERPM31	45	55	28	49	-5	43	59	21	46	57	34	29	30	69	6	54	59	32	48	55	36	-11	56	50	48	2	38	57	37	51		
32 PERPM32	60	66	49	57	24	66	67	54	65	65	44	42	59	68	13	46	52	53	48	66	48	13	58	40	52	13	42	49	48	48		
33 PERPM33	38	37	22	25	22	29	28	42	43	43	16	48	43	34	15	27	23	41	39	44	18	23	27	43	33	26	29	18	33	24		
34 PERPM34	20	8	13	1	22	31	0	3	21	22	4	10	31	26	16	-1	3	20	-10	12	-2	-11	2	30	23	8	15	21	-4	22		
35 PERPM35	39	27	31	11	19	22	23	37	16	20	29	35	49	24	32	15	2	33	10	22	-8	27	21	48	42	11	38	-15	19	16		
36 PMRPM36	28	37	0	50	21	31	37	23	53	54	30	11	20	43	-6	30	45	12	46	39	45	9	48	16	28	35	18	46	23	24		
37 PMRPM37	49	67	48	63	23	67	72	48	75	59	57	25	43	66	4	48	56	39	52	69	61	5	55	48	50	22	48	59	22	53		
38 PMRPM38	43	43	29	48	7	30	64	31	43	31	44	52	31	46	9	53	35	59	51	55	45	-10	47	49	49	-11	34	44	45	54		
39 PMPRM39	48	52	32	53	-1	41	50	29	56	54	43	31	24	52	4	41	66	41	66	60	31	-22	70	37	53	13	37	26	50	52		
40 PMRPF40	48	59	40	46	42	69	55	38	56	50	20	27	46	56	4	28	49	31	37	34	55	-9	44	31	41	24	2	48	14	56		
41 PMRPR41	35	46	25	46	10	34	50	44	54	49	48	17	25	51	-7	58	53	28	45	46	47	-11	41	37	52	16	30	52	25	38		

ANEXO 2

MATRIZ DE CORRELAÇÃO DE CADA Q-SORT COM CADA UM DOS FATORES QUE NÃO SOFRERAM ROTAÇÃO

PQMethod2.11 teacherscognitions
 PAGE 3
 Path and Project Name: C:\PQMETHOD\PROJECTS\teachers
 Feb 16 11

Unrotated Factor Matrix

	Factors						
	1	2	3	4	5	6	7
SORTS							
1 PMF/RP01	0.6949	0.3100	0.0514	0.0597	0.0035	0.1359	0.0163
2 PMF/RP02	0.7355	-0.1195	0.0110	0.0344	0.0014	0.1016	0.0090
3 PMF03	0.5326	0.1716	0.0137	0.0912	0.0073	0.1989	0.0358
4 PMF/RP04	0.6779	-0.3186	0.0691	-0.1940	0.0231	-0.1451	0.0194
5 PDF05	0.2737	0.5360	0.1746	-0.3208	0.0697	0.1834	0.0303
6 PDF06	0.6477	0.1664	0.0128	-0.2603	0.0438	0.1422	0.0179
7 PDF07	0.7869	-0.0740	0.0048	0.0577	0.0033	-0.1048	0.0101
8 PDF08	0.5524	0.2012	0.0197	-0.1917	0.0225	-0.1511	0.0210
9 PDF/RP09	0.7843	0.0750	0.0018	-0.2417	0.0373	-0.0580	0.0031
10 PDF/RP10	0.7715	-0.0470	0.0023	-0.1762	0.0188	0.1504	0.0201
11 PERPE11	0.5105	-0.0650	0.0038	0.0040	0.0001	-0.3718	0.1402
12 PGRPE12	0.4528	0.3710	0.0763	0.3070	0.0741	-0.1535	0.0217
13 PGRPE13	0.5969	0.4148	0.0977	0.0442	0.0021	-0.0459	0.0020
14 PERPE14	0.7879	-0.1296	0.0127	0.0492	0.0025	0.2423	0.0542
15 PERPE15	0.1278	0.3580	0.0705	0.2605	0.0533	-0.0254	0.0006
16 PERPE16	0.6290	-0.3302	0.0742	0.0191	0.0006	-0.1043	0.0100
17 PMRPE17	0.6354	-0.4109	0.1155	-0.1486	0.0130	0.1477	0.0194
18 PMRPE18	0.6048	0.2109	0.0219	0.2521	0.0499	-0.2316	0.0505
19 PMRPE19	0.6406	-0.3981	0.1082	0.0924	0.0075	0.0184	0.0003
20 PMRPE20	0.7714	-0.1828	0.0238	0.1426	0.0166	0.0271	0.0006
21 PMRPE21	0.5630	-0.1687	0.0205	-0.4215	0.1267	-0.0512	0.0027
22 PMRPE22	0.0230	0.3941	0.0873	-0.0991	0.0052	-0.3589	0.1295
23 PGRPM23	0.7035	-0.3491	0.0829	0.1137	0.0109	0.1199	0.0126
24 PGRPM24	0.6455	0.0500	0.0004	0.3595	0.1026	0.0868	0.0066
25 PGRPM25	0.6676	-0.0697	0.0043	0.2562	0.0516	0.0836	0.0060
26 PGRPM26	0.2231	0.2572	0.0340	-0.3847	0.1032	0.0706	0.0044
27 PGRPM27	0.4918	-0.0210	0.0007	0.1317	0.0143	-0.0926	0.0079
28 PERPM28	0.6291	-0.2493	0.0428	-0.2299	0.0335	0.0952	0.0079
29 PERPM29	0.4483	-0.2689	0.0495	0.3234	0.0824	-0.1803	0.0301
30 PERPM30	0.6562	-0.1163	0.0104	0.1878	0.0281	0.2966	0.0836
31 PERPM31	0.6786	-0.3005	0.0616	0.1145	0.0110	0.1478	0.0194
32 PERPM32	0.8469	0.0773	0.0019	-0.0486	0.0008	-0.1493	0.0205
33 PERPM33	0.5296	0.2816	0.0416	0.0490	0.0025	-0.1460	0.0196
34 PERPM34	0.2000	0.2300	0.0266	0.0441	0.0021	0.3433	0.1154
35 PERPM35	0.3689	0.4652	0.1264	0.3930	0.1239	-0.1095	0.0113
36 PMRPM36	0.5307	-0.2052	0.0295	-0.4154	0.1226	-0.0882	0.0074
37 PMRPM37	0.8443	-0.0765	0.0051	-0.2101	0.0275	-0.0201	0.0004
38 PMRPM38	0.6521	-0.1967	0.0273	0.2707	0.0575	-0.2319	0.0506
39 PMPRM39	0.6861	-0.2525	0.0439	0.1172	0.0115	-0.0028	0.0000
40 PMRPF40	0.6483	0.0596	0.0008	-0.3140	0.0659	0.3218	0.0999
41 PMRPR41	0.6383	-0.2436	0.0409	-0.1425	0.0117	-0.0887	0.0072
Eigenvalues	15.3722	2.7691	0.1389	1.9825	0.1091	1.1859	0.0826
% expl.Var.	37	7	0	5	0	3	0

ANEXO 3

MATRIZ FATORIAL COM OS PARTICIPANTES QUE DEFINEM CADA FATOR (Tabela reformatada no Capítulo de Análise e Interpretação dos Dados)

PQMethod2.11 teacherscognitions
 PAGE 7
 Path and Project Name: C:\PQMETHOD\PROJECTS/teachers
 Feb 16 11

Factor Matrix with an X Indicating a Defining Sort

Loadings			
QSORT	1	2	3
1 PMF/RP01	0.5564X	0.4306X	0.2123
2 PMF/RP02	0.7332X	0.0895	0.0632
3 PMF03	0.4530X	0.2678	0.1039
4 PMF/RP04	0.7341X	-0.1091	0.1531
5 PDF05	0.0870	0.3456X	0.5763X
6 PDF06	0.5449X	0.1652	0.4320X
7 PDF07	0.7583X	0.2048	0.0525
8 PDF08	0.4360X	0.2737	0.3395
9 PDF/RP09	0.6946X	0.1884	0.3849X
10 PDF/RP10	0.7347X	0.0558	0.2905
11 PERPE11	0.4889X	0.1821	0.0239
12 PGRPE12	0.3157	0.6082X	-0.0392
13 PGRPE13	0.4258X	0.5362X	0.2355
14 PERPE14	0.7931X	0.0628	0.0665
15 PERPE15	0.0178	0.4539X	-0.0534
16 PERPE16	0.7028X	-0.0538	-0.0467
17 PMRPE17	0.7431X	-0.2505	0.0928
18 PMRPE18	0.5009X	0.5081X	-0.0408
19 PMRPE19	0.7480X	-0.1026	-0.1241
20 PMRPE20	0.7916X	0.1173	-0.0551
21 PMRPE21	0.5687X	-0.1333	0.4168X
22 PMRPE22	-0.1174	0.3838X	0.2164
23 PGRPM23	0.7928X	-0.0670	-0.1025
24 PGRPM24	0.6091X	0.3548X	-0.1559
25 PGRPM25	0.6636X	0.2157	-0.1177
26 PGRPM26	0.1141	0.1003	0.5043X
27 PGRPM27	0.4689X	0.1974	-0.0416
28 PERPM28	0.6702X	-0.1472	0.2273
29 PERPM29	0.5262X	0.1031	-0.3173
30 PERPM30	0.6760X	0.0843	-0.0662
31 PERPM31	0.7525X	-0.0441	-0.0858
32 PERPM32	0.7564X	0.3088	0.2137
33 PERPM33	0.3998X	0.4333X	0.1548
34 PERPM34	0.1301	0.1651	0.1179
35 PERPM35	0.2178	0.6977X	-0.0795
36 PMRPM36	0.5507X	-0.1586	0.3867X
37 PMRPM37	0.8045X	0.0849	0.3082
38 PMRPM38	0.6847X	0.2016	-0.2139
39 PMRPM39	0.7352X	0.0370	-0.0800
40 PMRPF40	0.5886X	0.0070	0.4516X
41 PMRPR41	0.6726X	-0.0563	0.1350
% expl.Var.	36	8	6

ANEXO 4
ASSERTIVAS E SEUS ESCORES E CADA FATOR
(Tabela utilizada como base para análise dos dados)

PQMethod2.11

teacherscognitions

PAGE 9

Path and Project Name: C:\PQMETHOD\PROJECTS\teachers

Feb 16 11

Rank Statement Totals with Each Factor

No.	Statement	No.	Factors			
			1	2	3	
1	Os professores querem o como, mas e preciso um trabalh	1	1.64	3	0.81	13
2	O que e produzido na academia tem que ter uma aplicabi	2	0.65	17	-0.39	32
3	Os professores de ingles da rede publica de ensino est	3	0.04	26	1.34	6
4	O professor valoriza as oportunidades de participar de	4	0.45	22	-0.40	33
5	Toda pratica esta relacionada a um conjunto de reflexo	5	1.83	1	1.16	12
6	As pesquisas que o professor faz e as teorias de LA te	6	1.07	8	-0.98	43
7	O professor da rede publica quer algo que faca refelti	7	1.16	7	2.06	1
8	As pesquisas em La sao praticas, trazem modificacoes e	8	0.62	20	-0.78	38
9	O professor da rede publica com anos de experiencia, t	9	0.24	24	0.72	14
10	A teoria e a pratica nao conversam entre si, sao difer	10	-1.86	52	0.46	17
11	E uma idealizacao muito grande o professor colocar em	11	-0.09	27	0.43	18
12	Pesquisar em sala de aula de LE, e pegar o problema,	12	1.03	10	0.11	21
13	Na LA tem muito dessa questao de fazer para melhorar,	13	-1.55	48	-0.77	37
14	Se nao vivencio aquilo que pesquiso, nao posso repassa	14	0.75	13	1.66	3
15	Vejo a teoria necessaria, pois nao tem como ser um bom	15	0.62	19	0.67	15
16	O conhecimento vem por meio da teoria e a teoria e o s	16	0.89	11	0.66	16
17	Em minha formacao tive muita teoria, sei bastante sobr	17	-0.95	43	-1.40	49
18	AS pesquisas em LA nos tornam professores mais reflexi	18	1.81	2	1.19	9
19	Varias sao as pesquisas em LA e esse dinamismo faz com	19	0.75	12	-1.00	45
20	O beneficio de pesquisa em LA e conhecer o processo de	20	1.06	9	1.17	11
21	Penso que as pesquisas deveriam investigar mais sobre	21	0.74	14	1.37	5
22	As pesquisas em LA deveriam focar mais em fatores comp	22	0.63	18	1.41	4
23	As pesquisas deveriam ser direcionadas ao processo de	23	0.55	21	1.80	2
24	A falta de interesse dos governos em priorizar pesquis	24	0.69	16	1.28	7
25	As pesquisas em LA estao mais preocupadas com a formac	25	-0.96	44	-0.50	34
26	As pesquisas em LA contribuem para a compreensao do qu	26	1.30	4	-0.06	26
27	Considero poitivo o fato de que as pesquisas sao direc	27	0.44	23	-0.50	35
28	Os diretores, coordenadores e colegas de trabalho acre	28	-0.87	42	-0.84	39
29	Acreditoq ue a LA deveria ser mais politica, critica e	29	-0.67	37	-0.94	42
30	Falta humildade por parte do pesquisador, a universida	30	-0.60	36	0.06	24
31	A nocao do professor-em-servico pesquisador e muito in	31	1.25	6	0.43	19
32	Os professores formadores nao acreditam que e possivel	32	-1.26	45	-1.32	48
33	Os professores da universidade sao verdadeiros ermitoe	33	-1.45	46	-0.30	30
34	O que falta e sentar frente a frente com o pesquisador	34	0.73	15	0.27	20
35	Os pesquiadores da area tem muita experiencia e prati	35	-0.26	30	-1.03	46

36	Os professores da rede publica tem dificuldades em exe	36	-0.30	32	-0.67	36	0.98	12
37	A universidade as vezes tenta ficar mais proxima do pr	37	0.12	25	-0.21	28	0.51	16
38	Os professores participam de pesquisas de LA com certo	38	-0.29	31	0.07	22	-0.89	43
39	Nao me identifico com a participacao nas pesquisas de	39	-1.66	51	-0.93	41	-1.23	46
40	Os professores da rede publica deveriam se empenhar ma	40	1.26	5	0.07	23	1.20	7
41	As escolas publicas temem o professor pesquisador, poi	41	-0.19	28	-0.26	29	0.80	13
42	Para a escola em que trabalho nao faz a menos diefrenc	42	-0.80	40	-0.99	44	0.22	20
43	Tenho outras preocupacoes que emergem na minha sala de	43	-1.50	47	-0.85	40	-0.38	33
44	Nao sou incentivado a realizar pesquisa. Existem dific	44	-0.50	34	1.28	8	-0.64	39
45	Para se fazer uma pesquisa na escola e complicado, env	45	-0.20	29	-0.12	27	0.27	18
46	As publicacoes estao direcionadas para os pesquisadore	46	-0.80	39	1.19	10	-0.61	37
47	Vejo que as publicacoes de LA sao trabalhadas e discut	47	-0.51	35	-1.98	52	-1.78	52
48	A realidade atual, a qualidade das pesquisas, faz com	48	-0.70	38	-0.34	31	-0.81	42
49	Nao me identifico com os artigos de LA, sao muito teor	49	-1.56	49	-1.43	50	-1.54	50
50	Nao tenho interesse em ler artigos, as pesquisas sao v	50	-1.59	50	-1.68	51	-1.27	47
51	Apenas leio algo sobre LA quando estou engajado em alg	51	-0.83	41	-1.03	47	-0.36	32
52	Os textos de ensino de linguas que me agradam mais sao	52	-0.36	33	0.04	25	-0.55	36

ANEXO 5
DISTRIBUIÇÃO MODELO / PROTOTÍPICA DE CADA FATOR
(Tabela reformatada no Capítulo de Análise e Interpretação dos Dados)

PQMethod2.11 teacherscognitions
 PAGE 23
 Path and Project Name: C:\PQMETHOD\PROJECTS/teachers
 Feb 16 11
 Factor Q-Sort Values for Each Statement

		Factor Arrays			
No.	Statement	No.	1	2	3
1	Os professores querem o como, mas e preciso um trabalho de c	1	4	2	4
2	O que e produzido na academia tem que ter uma aplicabilidade	2	1	-1	-3
3	Os professores de ingles da rede publica de ensino estao des	3	0	3	2
4	O professor valoriza as oportunidades de participar de proje	4	0	-1	0
5	Toda pratica esta relacionada a um conjunto de reflexoes teo	5	5	2	5
6	As pesquisas que o professor faz e as teorias de LA tem impa	6	3	-2	0
7	O professor da rede publica quer algo que faca refeltir, mas	7	3	5	2
8	As pesquisas em La sao praticas, trazem modificacoes e aperf	8	1	-1	-1
9	O professor da rede publica com anos de experiencia, tem con	9	0	2	4
10	A teoria e a pratica nao conversam entre si, sao diferentes	10	-5	1	-4
11	E uma idealizacao muito grande o professor colocar em pratic	11	0	1	3
12	Pesquisar em sala de aula de LE, e pegar o problema, discut	12	2	1	0
13	Na LA tem muito dessa questao de fazer para melhorar, o que	13	-4	-1	-4
14	Se nao vivencio aquilo que pesquiso, nao posso repassar. Qua	14	2	4	-1
15	Vejo a teoria necessaria, pois nao tem como ser um bom profe	15	1	1	1
16	O conhecimento vem por meio da teoria e a teoria e o subsidi	16	2	1	-3
17	Em minha formacao tive muita teoria, sei bastante sobre os m	17	-2	-4	-1
18	AS pesquisas em LA nos tornam professores mais reflexivos, r	18	5	3	5
19	Varias sao as pesquisas em LA e esse dinamismo faz com que e	19	2	-3	0
20	O beneficio de pesquisa em LA e conhecer o processo de ensin	20	3	2	1
21	Penso que as pesquisas deveriam investigar mais sobre as raz	21	2	4	0
22	As pesquisas em LA deveriam focar mais em fatores comportame	22	1	4	0
23	As pesquisas deveriam ser direcionadas ao processo de elabo	23	1	5	1
24	A falta de interesse dos governos em priorizar pesquisas em	24	1	3	2
25	As pesquisas em LA estao mais preocupadas com a formacao ini	25	-3	-1	0
26	As pesquisas em LA contribuem para a compreensao do que seja	26	4	0	4
27	Considero poitivo o fato de que as pesquisas sao direcionada	27	0	-1	1
28	Os diretores, coordenadores e colegas de trabalho acreditam	28	-2	-2	0
29	Acreditoq ue a LA deveria ser mais politica, critica e as di	29	-1	-2	-2
30	Falta humildade por parte do pesquisador, a universidade e m	30	-1	0	0
31	A nocao do professor-em-servico pesquisador e muito interssa	31	3	1	3
32	Os professores formadores nao acreditam que e possivel fazer	32	-3	-4	-2
33	Os professores da universidade sao verdadeiros ermitoes, tem	33	-3	0	-5
34	O que falta e sentar frente a frente com o pesquisador e deb	34	1	1	3
35	Os pesquiadores da area tem muita experiencia e pratica de	35	0	-3	0
36	Os professores da rede publica tem dificuldades em executar	36	-1	-1	2
37	A universidade as vezes tenta ficar mais proxima do professo	37	0	0	1
38	Os professores participam de pesquisas de LA com certo desin	38	0	0	-2
39	Nao me identifico com a participacao nas pesquisas de LA, e	39	-5	-2	-3
40	Os professores da rede publica deveriam se empenhar mais em	40	4	0	3
41	As escolas publicas temem o professor pesquisador, pois tem	41	0	0	2
42	Para a escola em que trabalho nao faz a menos diefrenca o pr	42	-2	-3	1
43	Tenho outras preocupacoes que emergem na minha sala de aula	43	-3	-2	-1
44	Nao sou incentivado a realizar pesquisa. Existem dificuldade	44	-1	3	-2
45	Para se fazer uma pesquisa na escola e complicado, envolve v	45	0	0	1
46	As publicacoes estao direcionadas para os pesquisadores, fec	46	-2	2	-1
47	Vejo que as publicacoes de LA sao trabalhadas e discutidas n	47	-1	-5	-5
48	A realidade atual, a qualidade das pesquisas, faz com muitos	48	-1	0	-2
49	Nao me identifico com os artigos de LA, sao muito teoricos,	49	-4	-4	-4
50	Nao tenho interesse em ler artigos, as pesquisas sao varias,	50	-4	-5	-3
51	Apenas leio algo sobre LA quando estou engajado em alguma at	51	-2	-3	-1
52	Os textos de esnino de linguas que me agradam mais sao o que	52	-1	0	-1

Variance = 6.192 St. Dev. = 2.488

ANEXO 6

ASSERTIVAS DE ESCORES MAIS ELEVADOS QUE DEFINEM O FATOR 1 (Tabela reformatada no Capítulo de Análise e Interpretação dos Dados)

PQMethod2.11 teacherscognitions
 PAGE 11
 Path and Project Name: C:\PQMETHOD\PROJECTS/teachers
 Feb 16 11

Normalized Factor Scores -- For Factor 1

No.	Statement	No.	Z-SCORES
5	Toda pratica esta relacionada a um conjunto de reflexoes teo	5	1.826
18	AS pesquisas em LA nos tornam professores mais reflexivos, r	18	1.807
1	Os professores querem o como, mas e preciso um trabalho de c	1	1.641
26	As pesquisas em LA contribuem para a compreensao do que seja	26	1.296
40	Os professores da rede publica deveriam se empenhar mais em	40	1.263
31	A nocao do professor-em-servico pesquisador e muito interssa	31	1.249
7	O professor da rede publica quer algo que faca refeltir, mas	7	1.156
6	As pesquisas que o professor faz e as teorias de LA tem impa	6	1.072
20	O beneficio de pesquisa em LA e conhecer o processo de ensin	20	1.059
12	Pesquisar em sala de aula de LE, e pegar o problema, discuti	12	1.025
16	O conhecimento vem por meio da teoria e a teoria e o subsidi	16	0.888
19	Varias sao as pesquisas em LA e esse dinamismo faz com que e	19	0.753
14	Se nao vivencio aquilo que pesquiso, nao posso repassar. Qua	14	0.747
21	Penso que as pesquisas deveriam investigar mais sobre as raz	21	0.741
34	O que falta e sentar frente a frente com o pesquisador e deb	34	0.735
24	A falta de interesse dos governos em priorizar pesquisas em	24	0.694
2	O que e produzido na academia tem que ter uma aplicabilidade	2	0.653
22	As pesquisas em LA deveriam focar mais em fatores comportame	22	0.627
15	Vejo a teoria necessaria, pois nao tem como ser um bom profe	15	0.623
8	As pesquisas em La sao praticas, trazem modificacoes e aperf	8	0.618
23	As pesqeuissas deveriam ser direcionadas ao processo de elabo	23	0.549
4	O professor valoriza as oportunidades de participar de proje	4	0.455
27	Considero poitivo o fato de que as pesquisas sao direcionada	27	0.437
9	O professor da rede publica com anos de experiencia, tem con	9	0.238
37	A universidade as vezes tenta ficar mais proxima do professo	37	0.122
3	Os professores de ingles da rede publica de ensino estao des	3	0.041
11	E uma idealizacao muito grande o professor colocar em pratic	11	-0.095
41	As escolas publicas temem o professor pesquisador, pois tem	41	-0.187
45	Para se fazer uma pesquisa na escola e complicado, envolve v	45	-0.198
35	Os pesquisadores da area tem muita experiencia e pratica de	35	-0.258
38	Os professores participam de pesquisas de LA com certo desin	38	-0.286
36	Os professores da rede publica tem dificuldades em executar	36	-0.300
52	Os textos de esnino de linguas que me agradam mais sao o que	52	-0.356
44	Nao sou incentivado a realizar pesquisa. Existem dificuldade	44	-0.500
47	Vejo que as publicacoes de LA sao trabalhadas e discutidas n	47	-0.514
30	Falta humildade por parte do pesquisador, a universidade e m	30	-0.604
29	Acreditoq ue a LA deveria ser mais politica, critica e as di	29	-0.674
48	A realidade atual, a qualidade das pesqusias, faz com muitos	48	-0.704
46	As publicacoes estao direcionadas para os pesquisadores, fec	46	-0.795
42	Para a escola em que trabalho nao faz a menos diefrenca o pr	42	-0.797
51	Apenas leio algo sobre LA quando estou engajado em alguma at	51	-0.832
28	Os diretores, coordenadores e colegas de trabalho acreditam	28	-0.866
17	Em minha formacao tive muita teoria, sei bastante sobre os m	17	-0.947
25	As pesquisas em LA estao mais preocupadas com a formacao ini	25	-0.964
32	Os professores formadores nao acreditam que e possivel fazer	32	-1.256
33	Os professores da universidade sao verdadeiros ermitoes, tem	33	-1.451
43	Tenho outras preocupacoes que emergem na minha sala de aula	43	-1.502
13	Na LA tem muito dessa questao de fazer para melhorar, o que	13	-1.552
49	Nao me identifico com os artigos de LA, sao muito teoricos,	49	-1.558
50	Nao tenho interesse em ler artigos, as pesquisas sao varias,	50	-1.593
39	Nao me identifico com a participacao nas pesquisas de LA, e	39	-1.662
10	A teoria e a pratica nao conversam entre si, sao diferentes	10	-1.864

ANEXO 7

ASSERTIVAS DE ESCORES MAIS ELEVADOS QUE DEFINEM O FATOR 2

(Tabela reformatada no Capítulo de Análise e Interpretação dos Dados)

PQMethod2.11 teacherscognitions
 PAGE 13
 Path and Project Name: C:\PQMETHOD\PROJECTS\teachers
 Feb 16 11

Normalized Factor Scores -- For Factor 2

No.	Statement	No.	Z-SCORES
7	O professor da rede publica quer algo que faca refeltir, mas	7	2.059
23	As pesqueisas deveriam ser direcionadas ao processo de elabo	23	1.797
14	Se nao vivencio aquilo que pesquiso, nao posso repassar. Qua	14	1.658
22	As pesquisas em LA deveriam focar mais em fatores comportame	22	1.407
21	Penso que as pesquisas deveriam investigar mais sobre as raz	21	1.370
3	Os professores de ingles da rede publica de ensino estao des	3	1.342
24	A falta de interesse dos governos em priorizar pesquisas em	24	1.284
44	Nao sou incentivado a realizar pesquisa. Existem dificuldade	44	1.278
18	AS pesquisas em LA nos tornam professores mais reflexivos, r	18	1.191
46	As publicacoes estao direcionadas para os pesquisadores, fec	46	1.190
20	O beneficio de pesquisa em LA e conhecer o processo de ensin	20	1.169
5	Toda pratica esta relacionada a um conjunto de reflexoes teo	5	1.165
1	Os professores querem o como, mas e preciso um trabalho de c	1	0.810
9	O professor da rede publica com anos de experiencia, tem con	9	0.720
15	Vejo a teoria necessaria, pois nao tem como ser um bom profe	15	0.668
16	O conhecimento vem por meio da teoria e a teoria e o subsidi	16	0.663
10	A teoria e a pratica nao conversam entre si, sao diferentes	10	0.458
11	E uma idealizacao muito grande o professor colocar em pratic	11	0.431
31	A nacao do professor-em-servico pesquisador e muito interssa	31	0.429
34	O que falta e sentar frente a frente com o pesquisador e deb	34	0.267
12	Pesquisar em sala de aula de LE, e pegar o problema, discut	12	0.108
38	Os professores participam de pesquisas de LA com certo desin	38	0.073
40	Os professores da rede publica deveriam se empenhar mais em	40	0.068
30	Falta humildade por parte do pesquisador, a universidade e m	30	0.059
52	Os textos de esnino de linguas que me agradam mais sao o que	52	0.040
26	As pesquisas em LA contribuem para a compreensao do que seja	26	-0.059
45	Para se fazer uma pesquisa na escola e complicado, envolve v	45	-0.120
37	A universidade as vezes tenta ficar mais proxima do professo	37	-0.207
41	As escolas publicas temem o professor pesquisador, pois tem	41	-0.261
33	Os professores da universidade sao verdadeiros ermitoes, tem	33	-0.300
48	A realidade atual, a qualidade das pesquisas, faz com muitos	48	-0.343
2	O que e produzido na academia tem que ter uma aplicabilidade	2	-0.386
4	O professor valoriza as oportunidades de participar de proje	4	-0.403
25	As pesquisas em LA estao mais preocupadas com a formacao ini	25	-0.498
27	Considero poitivo o fato de que as pesquisas sao direcionada	27	-0.502
36	Os professores da rede publica tem dificuldades em executar	36	-0.671
13	Na LA tem muito dessa questao de fazer para melhorar, o que	13	-0.774
8	As pesquisas em La sao praticas, trazem modificacoes e aperf	8	-0.781
28	Os diretores, coordenadores e colegas de trabalho acreditam	28	-0.836
43	Tenho outras preocupacoes que emergem na minha sala de aula	43	-0.851
39	Nao me identifico com a participacao nas pesquisas de LA, e	39	-0.925
29	Acreditoq ue a LA deveria ser mais politica, critica e as di	29	-0.936
6	As pesquisas que o professor faz e as teorias de LA tem impa	6	-0.978
42	Para a escola em que trabalho nao faz a menos diefrenca o pr	42	-0.993
19	Varias sao as pesquisas em LA e esse dinamismo faz com que e	19	-1.003
35	Os pesquiadores da area tem muita experiencia e pratica de	35	-1.029
51	Apenas leio algo sobre LA quando estou engajado em alguma at	51	-1.035
32	Os professores formadores nao acreditam que e possivel fazer	32	-1.318
17	Em minha formacao tive muita teoria, sei bastante sobre os m	17	-1.400
49	Nao me identifico com os artigos de LA, sao muito teoricos,	49	-1.430
50	Nao tenho interesse em ler artigos, as pesquisas sao varias,	50	-1.679
47	Vejo que as publicacoes de LA sao trabalhadas e discutidas n	47	-1.984

ANEXO 8

ASSERTIVAS DE ESCORES MAIS ELEVADOS QUE DEFINEM O FATOR 3 (Tabela reformatada no Capítulo de Análise e Interpretação dos Dados)

PQMethod2.11 teacherscognitions
 PAGE 15
 Path and Project Name: C:\PQMETHOD\PROJECTS\teachers
 Feb 16 11

Normalized Factor Scores -- For Factor 3

No.	Statement	No.	Z-SCORES
5	Toda pratica esta relacionada a um conjunto de reflexoes teo	5	2.346
18	AS pesquisas em LA nos tornam professores mais reflexivos, r	18	2.119
26	As pesquisas em LA contribuem para a compreensao do que seja	26	1.696
1	Os professores querem o como, mas e preciso um trabalho de c	1	1.512
9	O professor da rede publica com anos de experiencia, tem con	9	1.429
31	A nocao do professor-em-servico pesquisador e muito interssa	31	1.247
40	Os professores da rede publica deveriam se empenhar mais em	40	1.202
34	O que falta e sentar frente a frente com o pesquisador e deb	34	1.199
11	E uma idealizacao muito grande o professor colocar em pratic	11	1.168
3	Os professores de ingles da rede publica de ensino estao des	3	1.101
7	O professor da rede publica quer algo que faca refeltir, mas	7	0.996
36	Os professores da rede publica tem dificuldades em executar	36	0.978
41	As escolas publicas temem o professor pesquisador, pois tem	41	0.795
24	A falta de interesse dos governos em priorizar pesquisas em	24	0.607
23	As pesqeusas deveriam ser direcionadas ao processo de elabo	23	0.575
37	A universidade as vezes tenta ficar mais proxima do professo	37	0.507
20	O beneficio de pesquisa em LA e conhecer o processo de ensin	20	0.470
45	Para se fazer uma pesquisa na escola e complicado, envolve v	45	0.266
15	Vejo a teoria necessaria, pois nao tem como ser um bom profe	15	0.264
42	Para a escola em que trabalho nao faz a menos diefrenca o pr	42	0.220
27	Considero poitivo o fato de que as pesquisas sao direcionada	27	0.185
25	As pesquisas em LA estao mais preocupadas com a formacao ini	25	0.182
30	Falta humildade por parte do pesquisador, a universidade e m	30	0.135
12	Pesquisar em sala de aula de LE, e pegar o problema, discut	12	0.065
35	Os pesquisadores da area tem muita experiencia e pratica de	35	-0.053
28	Os diretores, coordenadores e colegas de trabalho acreditam	28	-0.071
19	Varias sao as pesquisas em LA e esse dinamismo faz com que e	19	-0.145
4	O professor valoriza as oportunidades de participar de proje	4	-0.238
21	Penso que as pesquisas deveriam investigar mais sobre as raz	21	-0.298
6	As pesquisas que o professor faz e as teorias de LA tem impa	6	-0.351
22	As pesquisas em LA deveriam focar mais em fatores comportame	22	-0.352
51	Apenas leio algo sobre LA quando estou engajado em alguma at	51	-0.356
43	Tenho outras preocupacoes que emergem na minha sala de aula	43	-0.382
14	Se nao vivencio aquilo que pesquiso, nao posso repassar. Qua	14	-0.477
8	As pesquisas em La sao praticas, trazem modificacoes e aperf	8	-0.506
52	Os textos de esnino de linguas que me agradam mais sao o que	52	-0.551
46	As publicacoes estao direcionadas para os pesquisadores, fec	46	-0.606
17	Em minha formacao tive muita teoria, sei bastante sobre os m	17	-0.637
44	Nao sou incentivado a realizar pesquisa. Existem dificuldade	44	-0.643
29	Acreditoq ue a LA deveria ser mais politica, critica e as di	29	-0.743
32	Os professores formadores nao acreditam que e possivel fazer	32	-0.778
48	A realidade atual, a qualidade das pesquisas, faz com muitos	48	-0.810
38	Os professores participam de pesquisas de LA com certo desin	38	-0.892
16	O conhecimento vem por meio da teoria e a teoria e o subsidi	16	-1.013
2	O que e produzido na academia tem que ter uma aplicabilidade	2	-1.159
39	Nao me identifico com a participacao nas pesquisas de LA, e	39	-1.230
50	Nao tenho interesse em ler artigos, as pesquisas sao varias,	50	-1.267
13	Na LA tem muito dessa questao de fazer para melhorar, o que	13	-1.338
10	A teoria e a pratica nao conversam entre si, sao diferentes	10	-1.470
49	Nao me identifico com os artigos de LA, sao muito teoricos,	49	-1.535
33	Os professores da universidade sao verdadeiros ermitoes, tem	33	-1.580
47	Vejo que as publicacoes de LA sao trabalhadas e discutidas n	47	-1.784

ANEXO 9
ASSERTIVAS CONSENSUAIS ENTRE OS FATORES 1, 2 E 3
(Tabela reformatada no Capítulo de Análise e Interpretação dos Dados)

PQMethod2.11 teacherscognitions
 Path and Project Name: C:\PQMETHOD\PROJECTS/teachers

PAGE 30
 Feb 16 11

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
15*	Vejo a teoria necessaria, pois nao tem como ser um bom profe	15	1	0.62	1	0.67	1	0.26
29*	Acreditoq ue a LA deveria ser mais politica, critica e as di	29	-1	-0.67	-2	-0.94	-2	-0.74
32	Os professores formadores nao acreditam que e possivel fazer	32	-3	-1.26	-4	-1.32	-2	-0.78
45	Para se fazer uma pesquisa na escola e complicado, envolve v	45	0	-0.20	0	-0.12	1	0.27
48	A realidade atual, a qualidade das pesquisas, faz com muitos	48	-1	-0.70	0	-0.34	-2	-0.81
49*	Nao me identifico com os artigos de LA, sao muito teoricos,	49	-4	-1.56	-4	-1.43	-4	-1.54
50*	Nao tenho interesse em ler artigos, as pesquisas sao varias,	50	-4	-1.59	-5	-1.68	-3	-1.27
52	Os textos de esnino de linguas que me agradam mais sao o que	52	-1	-0.36	0	0.04	-1	-0.55

QANALYZE was completet at 10:38:12

ANEXO 10
ASSERTIVAS DE ASPECTOS DISTINTIVOS PARA O FATOR 1
(Tabela reformatada no Capítulo de Análise e Interpretação dos Dados)

PQMethod2.11 teacherscognitions
 Path and Project Name: C:\PQMETHOD\PROJECTS/teachers

PAGE 27
 Feb 16 11

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					
		1		2		3	
No.	Statement	RNK	SCORE	RNK	SCORE	RNK	SCORE
5	Toda pratica esta relacionada a um conjunto de reflexoes teo	5	1.83	2	1.16	5	2.35
6	As pesquisas que o professor faz e as teorias de LA tem impa	3	1.07*	-2	-0.98	0	-0.35
12	Pesquisar em sala de aula de LE, e pegar o problema, discut	2	1.03*	1	0.11	0	0.07
19	Varias sao as pesquisas em LA e esse dinamismo faz com que e	2	0.75*	-3	-1.00	0	-0.14
14	Se nao vivencio aquilo que pesquiso, nao posso repassar. Qua	2	0.75*	4	1.66	-1	-0.48
21	Penso que as pesquisas deveriam investigar mais sobre as raz	2	0.74*	4	1.37	0	-0.30
34	O que falta e sentar frente a frente com o pesquisador e deb	1	0.73	1	0.27	3	1.20
2	O que e produzido na academia tem que ter uma aplicabilidade	1	0.65*	-1	-0.39	-3	-1.16
22	As pesquisas em LA deveriam focar mais em fatores comportame	1	0.63*	4	1.41	0	-0.35
8	As pesquisas em La sao praticas, trazem modificacoes e aperf	1	0.62*	-1	-0.78	-1	-0.51
4	O professor valoriza as oportunidades de participar de proje	0	0.45*	-1	-0.40	0	-0.24
9	O professor da rede publica com anos de experiencia, tem con	0	0.24*	2	0.72	4	1.43
3	Os professores de ingles da rede publica de ensino estao des	0	0.04*	3	1.34	2	1.10
11	E uma idealizacao muito grande o professor colocar em pratic	0	-0.09*	1	0.43	3	1.17
38	Os professores participam de pesquisas de LA com certo desin	0	-0.29	0	0.07	-2	-0.89
36	Os professores da rede publica tem dificuldades em executar	-1	-0.30	-1	-0.67	2	0.98
47	Vejo que as publicacoes de LA sao trabalhadas e discutidas n	-1	-0.51*	-5	-1.98	-5	-1.78
30	Falta humildade por parte do pesquisador, a universidade e m	-1	-0.60*	0	0.06	0	0.14
25	As pesquisas em LA estao mais preocupadas com a formacao ini	-3	-0.96*	-1	-0.50	0	0.18
43	Tenho outras preocupacoes que emergem na minha sala de aula	-3	-1.50*	-2	-0.85	-1	-0.38
39	Nao me identifico com a participacao nas pesquisas de LA, e	-5	-1.66	-2	-0.93	-3	-1.23

ANEXO 11
ASSERTIVAS DE ASPECTOS DISTINTIVOS PARA O FATOR 2
(Tabela reformatada no Capítulo de Análise e Interpretação dos Dados)

PQMethod2.11 teacherscognitions
 Path and Project Name: C:\PQMETHOD\PROJECTS\teachers

PAGE 28
 Feb 16 11

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
7	O professor da rede publica quer algo que faca refeltir, mas	7	3 1.16	5	2.06*	2	1.00
23	As pesqueisas deveriam ser direcionadas ao processo de elabo	23	1 0.55	5	1.80*	1	0.58
14	Se nao vivencio aquilo que pesquisa, nao posso repassar. Qua	14	2 0.75	4	1.66*	-1	-0.48
22	As pesquisas em LA deveriam focar mais em fatores comportame	22	1 0.63	4	1.41*	0	-0.35
21	Penso que as pesquisas deveriam investigar mais sobre as raz	21	2 0.74	4	1.37*	0	-0.30
24	A falta de interesse dos governos em priorizar pesquisas em	24	1 0.69	3	1.28*	2	0.61
44	Nao sou incentivado a realizar pesquisa. Existem dificuldade	44	-1 -0.50	3	1.28*	-2	-0.64
18	AS pesquisas em LA nos tornam professores mais reflexivos, r	18	5 1.81	3	1.19*	5	2.12
46	As publicacoes estao direcionadas para os pesquisadores, fec	46	-2 -0.80	2	1.19*	-1	-0.61
5	Toda pratica esta relacionada a um conjunto de reflexoes teo	5	5 1.83	2	1.16*	5	2.35
1	Os professores querem o como, mas e preciso um trabalho de c	1	4 1.64	2	0.81*	4	1.51
9	O professor da rede publica com anos de experiencia, tem con	9	0 0.24	2	0.72*	4	1.43
10	A teoria e a pratica nao conversam entre si, sao diferentes	10	-5 -1.86	1	0.46*	-4	-1.47
11	E uma idealizacao muito grande o professor colocar em pratic	11	0 -0.09	1	0.43*	3	1.17
31	A nocao do professor-em-servico pesquisador e muito interssa	31	3 1.25	1	0.43*	3	1.25
34	O que falta e sentar frente a frente com o pesquisador e deb	34	1 0.73	1	0.27*	3	1.20
38	Os professores participam de pesquisas de LA com certo desin	38	0 -0.29	0	0.07	-2	-0.89
40	Os professores da rede publica deveriam se empenhar mais em	40	4 1.26	0	0.07*	3	1.20
52	Os textos de esnino de linguas que me agradam mais sao o que	52	-1 -0.36	0	0.04	-1	-0.55
26	As pesquisas em LA contribuem para a compreensao do que seja	26	4 1.30	0	-0.06*	4	1.70
33	Os professores da universidade sao verdadeiros ermitoes, tem	33	-3 -1.45	0	-0.30*	-5	-1.58
2	O que e produzido na academia tem que ter uma aplicabilidade	2	1 0.65	-1	-0.39*	-3	-1.16
25	As pesquisas em LA estao mais preocupadas com a formacao ini	25	-3 -0.96	-1	-0.50*	0	0.18
27	Considero poitivo o fato de que as pesquisas sao direcionada	27	0 0.44	-1	-0.50*	1	0.18
36	Os professores da rede publica tem dificuldades em executar	36	-1 -0.30	-1	-0.67	2	0.98
13	Na LA tem muito dessa questao de fazer para melhorar, o que	13	-4 -1.55	-1	-0.77	-4	-1.34
6	As pesquisas que o professor faz e as teorias de LA tem impa	6	3 1.07	-2	-0.98*	0	-0.35
19	Varias sao as pesquisas em LA e esse dinamismo faz com que e	19	2 0.75	-3	-1.00*	0	-0.14
35	Os pesquiadores da area tem muita experiencia e pratica de	35	0 -0.26	-3	-1.03*	0	-0.05
17	Em minha formacao tive muita teoria, sei bastante sobre os m	17	-2 -0.95	-4	-1.40	-1	-0.64

ANEXO 12
ASSERTIVAS DE ASPECTOS DISTINTIVOS PARA O FATOR 3
(Tabela reformatada no Capítulo de Análise e Interpretação dos Dados)

PQMethod2.11 teacherscognitions
 Path and Project Name: C:\PQMETHOD\PROJECTS\teachers

PAGE 29
 Feb 16 11

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	No.	RNK SCORE	RNK SCORE	RNK SCORE	RNK SCORE	RNK SCORE
5	Toda pratica esta relacionada a um conjunto de reflexoes teo	5	1.83	2 1.16	5	2.35	
9	O professor da rede publica com anos de experiencia, tem con	9	0 0.24	2 0.72	4	1.43*	
34	O que falta e sentar frente a frente com o pesquisador e deb	34	1 0.73	1 0.27	3	1.20	
11	E uma idealizacao muito grande o professor colocar em pratic	11	0 -0.09	1 0.43	3	1.17*	
36	Os professores da rede publica tem dificuldades em executar	36	-1 -0.30	-1 -0.67	2	0.98*	
41	As escolas publicas temem o professor pesquisador, pois tem	41	0 -0.19	0 -0.26	2	0.80*	
20	O beneficio de pesquisa em LA e conhecer o processo de ensin	20	3 1.06	2 1.17	1	0.47*	
42	Para a escola em que trabalho nao faz a menos diefrenca o pr	42	-2 -0.80	-3 -0.99	1	0.22*	
25	As pesquisas em LA estao mais preocupadas com a formacao ini	25	-3 -0.96	-1 -0.50	0	0.18*	
28	Os diretores, coordenadores e colegas de trabalho acreditam	28	-2 -0.87	-2 -0.84	0	-0.07*	
19	Varias sao as pesquisas em LA e esse dinamismo faz com que e	19	2 0.75	-3 -1.00	0	-0.14*	
21	Penso que as pesquisas deveriam investigar mais sobre as raz	21	2 0.74	4 1.37	0	-0.30*	
6	As pesquisas que o professor faz e as teorias de LA tem impa	6	3 1.07	-2 -0.98	0	-0.35*	
22	As pesquisas em LA deveriam focar mais em fatores comportame	22	1 0.63	4 1.41	0	-0.35*	
51	Apenas leio algo sobre LA quando estou engajado em alguma at	51	-2 -0.83	-3 -1.03	-1	-0.36	
14	Se nao vivencio aquilo que pesquiso, nao posso repassar. Qua	14	2 0.75	4 1.66	-1	-0.48*	
32	Os professores formadores nao acreditam que e possivel fazer	32	-3 -1.26	-4 -1.32	-2	-0.78	
38	Os professores participam de pesquisas de LA com certo desin	38	0 -0.29	0 0.07	-2	-0.89*	
16	O conhecimento vem por meio da teoria e a teoria e o subsidi	16	2 0.89	1 0.66	-3	-1.01*	
2	O que e produzido na academia tem que ter uma aplicabilidade	2	1 0.65	-1 -0.39	-3	-1.16*	