Universidade Federal de Ouro Preto
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem

C*renças e Representações de Professores de Língua Inglesa sobre a Formação Continuada*

Andréa de Barros Costa

Andréa de Barros Costa

C*renças e Representações de Professores de Língua Inglesa sobre a Formação Continuada*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Linha de Pesquisa: Tradução e Práticas Discursivas

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Raimundo Elias da Silva
Coorientador: Prof. Dr. William Augusto Menezes

Mariana
2013

C834c Costa, Andréa de Barros.
Crenças e Representações de Professores de Língua Inglesa sobre a formação continuada. / Andréa de Barros Costa – 2013.
131f.: il.; graf.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Raimundo Elias da Silva.
Co-orientador: Prof. Dr. William Augusto Menezes.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós – Graduação em Letras: Estudos da Linguagem.
Área de concentração: Tradução e Práticas Discursivas.

1. Práticas Discursivas 2. Crenças 3. Representações 4. Formação continuada 5. Professores de LI.
I. Universidade Federal de Ouro Preto. II.Título.

Catalogação: sisbin@sisbin.ufop.br

UFOP
Universidade Federal de Ouro Preto

Andréa de Barros Costa

Crenças e Representações de Professores de Língua Inglesa sobre a Formação Continuada

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos da Linguagem da UFOP como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras. Aprovada em 31 de janeiro de 2013 pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos
UFV

Profa. Dra. Kassandra da Silva Muniz
UFOP

Prof. Dr. William Augusto Menezes
(Co-orientador) UFOP

Prof. Dr. Sérgio Raimundo Elias da Silva
(Orientador) UFOP

Dedico este trabalho aos professores de Inglês de escolas públicas que acreditam que ensinar é também aprender ao longo de nossa formação. Somente podemos ser profissionais melhores se buscamos superar não o outro, mas nós mesmos!

AGRADECIMENTOS

Todo grande evento em nossas vidas traz em nossas memórias a sua origem, a sua história. Desejamos saber como e onde tudo começou e, de repente, percebemos ao longo do caminho que a origem é plural. É dessas origens que desejo partir para iniciar meus agradecimentos.

Minha eterna gratidão ao meu orientador e amigo, Prof. Dr. Sérgio Raimundo Elias da Silva, meu querido Sérgio, que me acolheu desde 2005 em seus grupos de estudo em crenças e formação de professores de língua estrangeira na UFOP, em suas oficinas de ensino de língua inglesa e agora neste mestrado, mesmo sabendo da minha formação em História, com um pouco de experiência como aluna de língua inglesa em outro país e com um enorme desejo de me tornar professora. Obrigada por sua generosidade e incentivo ao longo desses anos que me estimularam a estudar, pesquisar e buscar respostas para minhas tantas inquietações sobre a formação continuada de professores de língua inglesa, produto dessa dissertação de mestrado.

À Profa. Dra. Célia Nunes, a Profa. Celinha, que desde o início contribuiu com importantes sugestões e referências de pesquisas em formação de professores na área de Educação.

Ao Prof. Dr. Fábio Faversani, pela revisão do questionário, pelos textos disponibilizados de periódicos em Inglês e todas as grandes contribuições ao longo de nossas práticas discursivas em Inglês. E ao Prof. Ms. Adriano Cerqueira, pelas vezes em que gentilmente me atendeu no NEASPOC e contribuiu com sugestões sobre pesquisas quantitativas.

À Profa. Doutoranda Leina Jucá, que me orientou na monitoria dos estágios supervisionados III e IV com dedicação, seriedade e determinação, por dois anos. Obrigada por compartilhar seus saberes da forma como o fez – esse aprendizado tem sido valioso! Obrigada também pelo grupo de estudos *Ensino Crítico de Línguas*, que tem contribuído para nossa formação continuada crítica de forma singular. Obrigada a todos os colegas do grupo!

Ao Prof. Dr. William Augusto Menezes, por ter contribuído com essa pesquisa desde a qualificação do trabalho, com sugestões de textos que dialogassem com o tema dessa pesquisa. Obrigada por ter me apresentado às representações sociais por meio da Análise do Discurso e por ter aceitado participar como coorientador dessa pesquisa. Agradeço por extensão ao *Grupo de Estudos Análise do Discurso (GEAD).*

À Profa. Dra. Kassandra Muniz, por ter aceitado participar como membro da banca examinadora dessa dissertação, por suas grandes contribuições ao meu trabalho e à minha formação na disciplina *Linguagem e Prática Social* e por sua forma ímpar de estimular a autocrítica em seus alunos. Obrigada pelos textos e discussões tão pertinentes ao nosso posicionamento acadêmico diante das questões políticas, socioculturais e institucionais.

À Profa. Dra. Ana Maria Barcelos, por ter aceitado participar como membro da banca examinadora, e por suas grandes contribuições nas pesquisas sobre crenças na área de Linguística Aplicada, no Brasil.

Ao Prof. Dr. José Luiz Villa Real Gonçalves, por sua leitura crítica desse trabalho, por toda sua generosidade e sua seriedade em pesquisas que tanto me inspiraram a desejar “ser assim quando eu crescer” academicamente.

Ao Prof. Dr. Kleber Aparecido Silva, por ter aceitado fazer parte da banca examinadora, principalmente por suas contribuições com pesquisas sobre crenças, discurso e linguagem.

À Profa. Dra. Telma Gimenez e à Profa. Dra. Deise Prina Dutra, pelas interações por email, sugestões de textos e contribuições sobre a formação continuada de professores de língua estrangeira no Brasil.

Às minhas amigas e parceiras, a doutoranda Renata Nascimento Salgado (a sis) e a mestranda Natália Costa Leite (a prima), que tanto contribuíram com suas discussões e questionamentos. Agradeço por poder discordar, argumentar e continuar admirando e respeitando nossas diferenças.

Às amigas Gislene e Maria Aparecida (Cida), por terem me acompanhado, apoiado e incentivado ao longo desse processo árduo, mas de grande aprendizagem. À Sidilene, por seus cuidados e conversas que me proporcionaram um pouco de leveza no processo desse mestrado.

Às amigas Maria Cândida e Sara, que compartilharam as tensões do processo de escrita que nos proporcionaram a beleza da construção de saberes e sentimentos, em que o Outro passa a ocupar um lugar especial, não somente no processo do mestrado, mas em espaços e temporalidades para toda a vida.

À colega e amiga Prof. Ms. Alessandra Fukumoto, pela leitura cuidadosa e crítica do referencial teórico, por suas sugestões tão pertinentes à pesquisa e por sua inspiradora dedicação profissional.

Aos colegas e amigos da primeira turma do mestrado em Estudos da Linguagem na UFOP. Aos queridos Karen, Fernando, Thisiany, Priscila, Nathércia, Débora, Giovanna, Lourdinha, Waniamara, e em especial, à amiga Lílian que, com sua doçura e simpatia, sempre recontava o que havia aprendido para que eu também compartilhasse do conhecimento e da alegria em participar desse processo.

À Prof. Maria Ângela Pereira que tão gentilmente colaborou com a pesquisa, articulando contatos para viabilizar a coleta de dados quantitativos, sobre os professores de língua inglesa na região pesquisada.

Aos informantes da pesquisa, professores de língua inglesa, Luiz e Clara, pessoas a quem solicitei luz e claridade nos momentos de articulação entre o percurso teórico e a análise e sistematização de dados. Obrigada pelas contribuições valiosas e por acreditarem que a formação continuada seja um ensinar-aprender constante em nossas vidas; a vocês dedico esse trabalho!

Aos funcionários do ICHS, especialmente ao Toninho, ao Geraldo, à Lúcia e ao saudoso Sr. Euclides, pessoas de sorriso fácil, que trouxeram leveza a esse processo, simplesmente, todas as vezes que eu adentrava a universidade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFOP e ao MEC/REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) pela bolsa de mestrado.

Aos meus queridos alunos de LI, que me acompanharam, compartilharam e incentivaram nesse processo por meio de nossas práticas discursivas em LI. Obrigada pela paciência e palavras de incentivo!

À minha família, alicerce da mente, do coração e da alma. Mãe, pai, irmãos, sobrinhos – alimento de vida, razão e incentivo do meu desejo de progredir, sempre!

Ao meu amigo, parceiro de vida, ao meu amor, João Paulo! Obrigada por tudo!

And last, but never least, thanks to God who has put all things together, including the hardest moments so that I could have the opportunity to learn from them and overcome, as said in 1 Corinthians 10:13.

Eu não posso me arranjar sem um outro,
eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro;
eu tenho de me encontrar num outro
por encontrar um outro em mim.
BAKHTIN

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é investigar as práticas discursivas de professores de língua inglesa de escolas públicas a fim de analisar suas crenças e representações sobre a formação continuada, por meio de uma ressignificação dialógica entre teorias sobre crenças e representações sociais. O referencial teórico está fundamentado nos estudos sobre crenças (BARCELOS; KALAJA, 2003; BARCELOS, 2006, 2007; SILVA, 2007, 2010), representações sociais (JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2001, 2004, 2007), imaginários sociodiscursivos (CHARAUDEAU, 2006, 2007) e formação continuada (GATTI, 2008, 2011; GIMENEZ, 2002; DUTRA; MELLO, 2009). A metodologia da pesquisa é qualitativa, e os instrumentos de coleta de dados constituem-se de um questionário, uma entrevista e uma narrativa de dois professores de LI de escolas públicas de uma cidade da região sudeste brasileira. A análise dos dados apresenta as crenças e representações de professores de LI sobre a formação continuada, por meio de quatro categorias temáticas que foram inferidas a partir da leitura dos próprios dados: a) crenças e representações dos professores de LI sobre cursos de formação continuada; b) crenças e representações dos professores de LI sobre a disponibilidade de tempo para a formação continuada; c) crenças e representações dos professores de LI sobre as novas tecnologias na formação continuada e no ensino de LI; d) crenças e representações dos professores de LI sobre as políticas públicas educacionais para a formação continuada. Os resultados apontam que as crenças e representações dos professores de LI sobre a formação continuada, além de serem inseridas em categorias temáticas, podem ser ressignificadas de forma dialógica e caracterizadas como *mediadas, dinâmicas e emergentes, paradoxais e contraditórias, experienciais e sociais, polifônicas, críticas e reflexivas*. As duas últimas caracterizações emergiram ao longo desse trabalho de pesquisa, e as anteriores são confirmações dos trabalhos sobre crenças de Barcelos e Kalaja (2003) e Barcelos (2006) em diálogo com as representações sociais de Moscovici (2001, 2004, 2007). Nosso propósito com a caracterização das crenças e representações polifônicas, críticas e reflexivas é o de contribuir para o desenvolvimento de pesquisas na área de crenças e representações de professores de LI sobre a formação continuada. Essa pesquisa visa ainda colaborar para a formação continuada dos professores de LI das escolas públicas por meio de reflexões a respeito de suas crenças e representações, bem como colaborar para que o contexto desses professores seja conhecido e considerado no desenvolvimento de programas de formação continuada.

Palavras-chave: práticas discursivas, crenças e representações, formação continuada, professores de LI.

ABSTRACT

This research aims to investigate the discursive practices of English teachers in public schools in order to examine their beliefs and representations about continuing education, by means of a dialogic reframing of theories about beliefs and social representations. The theoretical framework is based on studies of beliefs (BARCELOS; KALAJA, 2003; BARCELOS, 2006, 2007; SILVA, 2007, 2010), social representations (JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2001, 2004, 2007), social discursive imaginary (CHARAUDEAU, 2006, 2007) and continuing education (GATTI, 2008, 2011; GIMENEZ, 2002; DUTRA; MELLO, 2009). The research methodology is qualitative and the instruments of data collection we have used are a questionnaire, an interview and a narrative of two English teachers of public schools in a city in the southeast of Brazil. The data analysis presents the beliefs and representations of these English teachers about continuing education in four thematic categorizations: a) beliefs and representations of English teachers about courses on continuing education; b) beliefs and representations of English teachers about time availability on continuing education, c) beliefs and representations of English teachers about new technologies on continuing education and on English teaching d) beliefs and representations of English teachers about public education policies for continuing education. The results show that, besides being classified into thematic categorizations, beliefs and representations of English teachers about continuing education can also be characterized as *mediated, dynamic and emerging, paradoxical and contradictory, experiential and social, polyphonic, critical and reflective*. The last two characterizations emerged from this research, and the previous ones are confirmations of the prior work on beliefs by Barcelos and Kalaja (2003) and Barcelos (2006) in dialogue with the social representations of Moscovici (2001, 2004, 2007). Our purpose with the characterization of both the polyphonic and the critical and reflective beliefs and representations is to contribute to the development of research on English teacher beliefs and representations on continuing education. This research also aims to contribute to: the continuing education of English teachers of public schools through reflections about their beliefs and representations; as well as the development of continuing education programs based on English teachers' contexts.

Keywords: discursive practices, beliefs and representations, continuing education, English teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 - Teses e dissertações com foco na formação de professores..... 21

GRÁFICO 2 - Pesquisas em formação inicial e continuada de professores..... 21

GRÁFICO 3 - Professores de língua inglesa de escolas públicas na cidade pesquisada 50

GRÁFICO 4 - Professores de LI estaduais e municipais – gênero..... 51

GRÁFICO 5 - Professores de LI municipais – faixa etária..... 51

GRÁFICO 6 - Professores de LI municipais – tempo de serviço..... 52

QUADRO 1 - Tipos de saberes..... 34

QUADRO 2 - Barcelos e Kalaja (2003)..... 41

QUADRO 3 - Barcelos (2006)..... 42

QUADRO 4 - Crenças e representações: sistematização da ressignificação dialógica..... 47

QUADRO 5 - Crenças e representações: sistematização dos resultados..... 78

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO..... 14

1.1 Justificativa..... 15
1.2 Objetivos da pesquisa..... 17
1.3 Perguntas da pesquisa..... 17
1.4 Organização da dissertação..... 17

2. O PERCURSO TEÓRICO DA PESQUISA..... 19

2.1 A Formação Continuada de Professores..... 20
2.1.1 Pesquisas em Educação sobre formação continuada de professores..... 20
2.1.2 Pesquisas e programas em Linguística Aplicada sobre a formação continuada de professores de LE..... 22
2.1.3 O discurso das políticas públicas educacionais sobre a formação continuada..... 24

2.2 Crenças e Representações de Professores de LE..... 26
2.2.1 As crenças na formação de professores de LE..... 26
2.2.2 As representações sociais e o imaginário sociodiscursivo..... 30
2.2.3 Crenças, representações sociais e reflexões no âmbito da formação continuada de professores de LI..... 36
2.2.4 Crenças e representações: uma ressignificação dialógica..... 39

3. O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA..... 48

3.1 O levantamento de dados..... 49
3.2 Os instrumentos de coleta de dados, o perfil dos informantes e a metodologia da análise..... 53
3.2.1 Os instrumentos de coleta de dados..... 53
3.2.2 O perfil dos professores de LI informantes..... 55
3.2.2.1 O professor informante Luiz..... 55
3.2.2.2 A professora informante Clara..... 55
3.2.3 A metodologia da análise..... 56

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS..... 58

4.1 Crenças e representações dos professores de LI sobre cursos de formação continuada..... 58
4.1.1 Crenças e representações de Luiz sobre cursos de formação continuada..... 59
4.1.2 Crenças e representações de Clara sobre cursos de formação continuada..... 60

4.2 Crenças e representações dos professores de LI sobre a disponibilidade de tempo para a formação continuada..... 62
4.2.1 Crenças e representações de Luiz sobre a disponibilidade de tempo para a formação continuada..... 64
4.2.2 Crenças e representações de Clara sobre a disponibilidade de tempo para a formação continuada..... 66

4.3 Crenças e representações dos professores de LI sobre as novas tecnologias para a formação continuada e o ensino de LI..... 67
4.3.1 Crenças e representações de Luiz sobre as novas tecnologias na formação continuada e no ensino de LI..... 67
4.3.2 Crenças e representações de Clara sobre as novas tecnologias na formação continuada e no ensino de LI..... 70

4.4 Crenças e representações dos professores de LI sobre as políticas públicas educacionais para a formação continuada..... 73
4.4.1 Crenças e representações de Luiz sobre as políticas públicas educacionais para a formação continuada..... 73
4.4.2 Crenças e representações de Clara sobre as políticas públicas educacionais para a formação continuada..... 75

4.5 Sistematização dos resultados das crenças e representações dos informantes da pesquisa..... 77

5. CONCLUSÃO 81

5.1 Respostas às perguntas da pesquisa..... 81
5.2 Limitações da pesquisa..... 83
5.3 Sugestões para pesquisas futuras..... 83
5.4 Reflexões e considerações finais..... 84

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 85

APÊNDICES..... 94

ANEXOS..... 105

1. INTRODUÇÃO

Os estudos sobre crenças e representações sociais na formação de professores de línguas são recentes. Desde a década de 90 os trabalhos sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas têm fomentado reflexões e ressignificações no discurso de professores e alunos sobre a maneira de ensinar e aprender línguas (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 2007).

Apesar das teorias sobre representações sociais terem surgido na década de 1950, com Moscovici (1984, 2007), as pesquisas em educação que se utilizam dessas teorias são recentes (GILLY, 2001). Além disso, as pesquisas sobre formação de professores de língua estrangeira que se utilizam das teorias das representações mostram um crescimento na primeira década de 2000 com alguns autores como Celani e Magalhães (2002), Monteiro (2009), Ramos e Lessa (2010).

Monteiro (2009) fornece evidências desse crescimento por meio de um levantamento das pesquisas que têm utilizado as representações como aporte teórico em alguns trabalhos de língua estrangeira, sobretudo de língua inglesa, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, LAEL. Em seu levantamento, a autora ressalta as pesquisas de Horikawa, 2001; Costa, 2002; Cunha, 2003, 2008; Branco, 2005; Nogueira, 2005; Valério, 2005; Fernandes, 2006; Macau, 2006; Heltai Lima, 2007; Ricci, 2007; Nunes, 2008 (MONTEIRO, 2009, p.23).

Nessa pesquisa, procuramos investigar as práticas discursivas de professores de língua inglesa (LI) de escolas públicas e analisar suas crenças e representações sociais sobre a formação continuada[1] em uma cidade da região sudeste de Minas Gerais, por meio de uma ressignificação dialógica entre teorias sobre esses dois construtos. A partir da perspectiva de que o discurso é uma prática social, buscamos analisar as escolhas discursivas que possam refletir o significado e, sobretudo, as crenças e representações sociais dos professores informantes relacionadas à formação continuada.

A conscientização do professor sobre suas crenças, seus mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como ensinar e aprender línguas pode torná-lo mais crítico, embora suas dúvidas e questionamentos não deixem de existir (FONSECA, 2005). De acordo com Basso (2006, p. 78), o estudo de crenças nos permite "entender melhor porque ensinamos como

[1] Nesta pesquisa, optamos pelo uso do termo *formação continuada* e não *contínua* pelo fato do primeiro estar representado nos documentos oficiais do MEC (*cf.* citações na seção 2.1.3 das políticas públicas educacionais sobre a formação continuada), apesar de concordar com a ideia de que o segundo termo represente uma relação maior com uma formação que seja constante e sempre inacabada.

ensinamos e aprendemos como aprendemos". Mesmo que o professor adote uma postura já praticada anteriormente, ele poderá analisar sua prática a partir de suas próprias reflexões, utilizando-se de teorias para tal, e "sua decisão ocorrerá por opção e não por falta de enxergar alternativas" (FONSECA, *op. cit*., p. 92).

Naturalmente, toda pesquisa requer tempo para gerar resultados, influenciar e causar modificações em um determinado contexto. Dessa forma, como afirma Gimenez (2005), se a produção teórica da Linguística Aplicada na subárea de formação de professores de língua estrangeira (LE)[2] visa contribuir para as questões de uso da língua dentro das práticas sociais, percebemos que ainda há muito a ser feito para estreitar as relações entre professores de língua inglesa (LI) das escolas públicas e a universidade. Este estudo sobre o que pensam os professores de LI com relação à formação continuada visa colaborar para a ressignificação e (re)construção de suas crenças e representações sociais sobre a formação continuada.

1.1 Justificativa

Após nossa inserção em um grupo de estudos intitulado *Formação de Professores de Língua Estrangeira*[3], como também participar de oficinas de ensino que são oferecidas a professores de LI em formação continuada, pudemos perceber que, apesar dos trabalhos recentes sobre a formação dos professores de LE no Brasil, a relação entre a universidade pública e as escolas públicas na cidade pesquisada encontra-se em patamares iniciais, no que diz respeito a projetos para (trans)formação[4] da realidade dos professores em serviço. Por conseguinte, a reflexão em torno da educação continuada parece distante do contexto dos professores de LI do ensino fundamental e médio locais.

Nossa inquietação com relação à atenção pouco dispensada aos professores de LI em serviço colaborou para nosso interesse em investigar as razões para tanto, sobretudo porque o objeto de estudo da Linguística Aplicada é a "pesquisa sobre questões de linguagem situadas na prática social com procedimentos específicos determinados pela natureza aplicada da pesquisa que tipicamente a serve" (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 26). A produção acadêmica com foco no professor em serviço tem crescido, contudo são poucos os programas de

---

[2] Embora façamos referência à formação de professores de LE como um todo, o foco dessa pesquisa é na formação continuada de professores de LI.
[3] Grupo de estudos do Departamento de Letras de uma universidade pública mineira.
[4] O uso do termo "(trans)formação" é baseado em Fonseca (2005) em pesquisa sobre a reflexão das práticas de professores e suas possíveis transformações em sala de aula.

formação continuada que buscam tanto a reflexão quanto as (trans)formações nas práticas discursivas e sociais de professores de LI.

Apesar de existirem vários trabalhos sobre a formação continuada de professores de LI (MICCOLI, 2010; BARCELOS, 2010; COELHO, 2010; SILVA, 2010; DUTRA; MELLO, 2009; GIMENEZ, 1999), são incipientes os trabalhos de pesquisa que utilizam tanto as teorias sobre crenças quanto as teorias sobre as representações sociais de professores de LI (ASSIS-PETERSON; COX; SANTOS, 2010; RAMOS; LESSA, 2010). Além disso, muitos trabalhos sobre a formação continuada de professores de LI estão relacionados aos trabalhos sobre crenças (BARCELOS; KALAJA, 2003; BARCELOS, 2006, 2007) e há também alguns trabalhos sobre as representações de professores de LI, pautados na Teoria do Discurso e na Psicanálise (SÓL; NEVES, 2012; BRITO, 2010).

Contudo, para este trabalho de pesquisa e com o objetivo de buscar a reflexão dos professores sobre suas crenças e representações sociais, pretendemos utilizar a interdisciplinaridade a favor da formação continuada de professores de LI e promover um diálogo entre as teorias da Linguística Aplicada (crenças), da Análise do Discurso (práticas discursivas e imaginário sociodiscursivo) e da Psicologia Social (representações sociais). Buscamos, com esse trabalho de investigação, conhecer as crenças e representações sociais dos professores de LI informantes sobre a formação continuada.

No tocante à interdisciplinaridade, comungamos com Moita Lopes (2006, p. 23), já que pretendemos um diálogo com o mundo contemporâneo, em que é necessário chamar aqueles que vivem as práticas sociais "a opinar sobre os resultados de nossas pesquisas, como também identificar nossas questões de pesquisa como sendo válidas de seus pontos de vista"[5].

Da mesma forma, Scovel (2001) afirma que, apesar de necessitarmos de categorizações para ensinar, o mundo é holístico, sistemático e indivisível. Sendo assim, conhecer o contexto dos professores, suas crenças e representações sobre a formação continuada pode aprimorar a reflexão dos educadores, bem como contribuir para que a universidade possa conhecer o contexto desses professores em serviço e desenvolver programas de formação continuada com base em suas situações reais de ensino-aprendizagem de LI.

[5] Movimento na LA (Linguística Aplicada) que Moita Lopes (2006) chama de mestiça, de natureza interdisciplinar/transdisciplinar.

1.2 Objetivos da pesquisa

O objetivo geral dessa pesquisa é investigar as práticas discursivas dos professores de LI de escolas públicas[6] para conhecer suas crenças e representações sociais sobre a formação continuada. Dentre os objetivos específicos desse trabalho, pretendemos 1) aproximar as teorias de áreas do conhecimento como a Análise do Discurso, a Linguística Aplicada e a Psicologia Social que discorrem sobre práticas discursivas, crenças e representações sociais; 2) ressignificar as caracterizações sobre crenças e representações sociais dos professores de LI por meio de um diálogo entre essas teorias; 3) desenvolver categorizações temáticas para as crenças e representações sociais dos professores de LI informantes dessa pesquisa sobre a formação continuada.

1.3 Perguntas da pesquisa

Com o intuito de investigar as crenças e representações de professores de LI de escolas públicas acerca da formação continuada, desenvolvemos as seguintes perguntas que orientam a pesquisa: A) Quais são as crenças e representações dos professores de LI a respeito da formação continuada? B) De que forma(s) essas crenças e representações podem ser categorizadas? C) Quais as contribuições dessa pesquisa para a formação continuada de professores de LI ao revelarmos suas crenças e representações?

1.4 Organização da dissertação

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos a introdução com quatro sessões: a justificativa da pesquisa, os objetivos, as perguntas de pesquisa e a organização da dissertação.

O segundo capítulo da dissertação, o referencial teórico da pesquisa, está organizado em duas partes: 2.1) a formação continuada de professores e 2.2) as crenças e representações de professores de LE.

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia de pesquisa em duas partes: 1) o levantamento de dados e 2) a metodologia qualitativa de pesquisa que foi dividida em três seções: na primeira seção, apresentamos os instrumentos de coleta de dados; na segunda

[6] Pesquisa realizada com professores de LI de escolas públicas em uma cidade da região sudeste de Minas Gerais.

seção, discorremos sobre o perfil dos professores de LI informantes da pesquisa e, por fim, na terceira e última seção, apresentamos a metodologia da análise.

No quarto capítulo, discorremos sobre a análise dos dados e dividimos o capítulo em quatro categorizações temáticas sobre as crenças e representações dos professores de LI informantes: 1) cursos sobre a formação continuada; 2) disponibilidade de tempo para a formação continuada; 3) novas tecnologias na formação continuada e no ensino de LI; e 4) políticas públicas para a formação continuada.

No quinto capítulo, apresentamos a conclusão; respondemos as perguntas de pesquisa, discorremos sobre as limitações da pesquisa e propomos algumas sugestões para pesquisas futuras, e encerramos com as considerações finais da pesquisa.

A seguir, apresentamos o capítulo que trata da contextualização sócio-histórica da pesquisa, bem como o arcabouço teórico que a sustenta.

2. O PERCURSO TEÓRICO DA PESQUISA

> *Representation of the world, like the world itself, is the work of men; they describe it from their own point of view, which they confuse with the absolute truth.*
>
> Simone de Beauvoir

Ao narrarmos nossas opiniões, escolhas, ideias, maneiras de perceber o mundo à nossa volta, revelamos nossas crenças e representações sociais. E é por meio dessas práticas sociais que nós construímos nossa realidade e damos sentido ao mundo ao nosso redor. Por isso, ao analisar as práticas discursivas em um dado contexto social, podemos conhecer e compreender as crenças e representações que circulam entre os indivíduos desse contexto. Nas seções a seguir, buscamos fazer uma convergência entre teorias que se utilizam da cognição humana e da interação social para analisar as práticas discursivas que revelam as crenças e representações de professores sobre a formação continuada.

Para tratarmos de práticas discursivas, partimos de Foucault (2008) que defende que elas formam os objetos dos discursos e não apenas os representam. O autor refere-se às palavras e às coisas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos (FOUCAULT, 2008, p. 54). De acordo com o autor, os discursos são obviamente feitos de signos, mas fazem mais que utilizar esses signos para designar coisas; os discursos constroem os objetos e por isso passam a ser chamados de práticas discursivas. Para ele, quando descrevemos a formação dos objetos de um discurso, tentamos identificar as relações que caracterizam uma prática discursiva.

Iñiguez (2004) afirma que a partir da *Arqueologia do Saber* (FOUCAULT, 1969, 2008) não se falará tanto de discursos quanto de práticas discursivas e, a partir da perspectiva de que o discurso é uma prática social, procuramos analisar as práticas discursivas de professores de língua inglesa (LI) e identificar suas crenças e representações acerca da formação continuada. Acreditamos ser possível afirmar, tentando uma aproximação entre as teorias sobre crenças (BARCELOS; KALAJA, 2003; BARCELOS, 2006, 2007), representações sociais (MOSCOVICI, 2001; 2004; 2007) e imaginário sociodiscursivo (CHARAUDEAU, 2006, 2007), que podemos analisar o que dizem os professores de LI informantes da pesquisa para compreender os aspectos cognitivos e sociais presentes em seus discursos acerca da formação continuada.

Neste capítulo, apresentamos o percurso teórico da pesquisa em duas partes: a formação continuada de professores com três seções e as crenças e representações de

professores de LE com quatro seções. Na seção 2.1.1, da primeira parte, discorremos sobre as pesquisas sobre formação de professores a partir da grande área de Educação; na seção 2.1.2, descrevemos o histórico de pesquisas sobre a formação inicial e continuada em língua estrangeira (LE) no Brasil, a partir da perspectiva da Linguística Aplicada, e apresentamos quatro programas de formação continuada desenvolvidos em universidades brasileiras e que têm colaborado com a ressignificação das práticas discursivas de professores de língua inglesa (LI), sobretudo de escolas públicas; na seção 2.1.3, apresentamos o que dizem as políticas públicas educacionais sobre formação continuada.

Na segunda parte deste capítulo, apresentamos quatro seções: na seção 2.2.1, discorremos sobre as crenças na formação de professores de LE sob o viés da Linguística Aplicada; na seção 2.2.2, apresentamos as representações sociais e o imaginário sociodiscursivo sob a perspectiva da Psicologia Social e da Análise do Discurso; na seção 2.2.3, buscamos o diálogo entre as teorias sobre crenças e representações sociais e discutimos as reflexões no âmbito da formação continuada de professores de LI; e na seção 2.2.4, propomos um diálogo entre teorias pertencentes a diferentes áreas do conhecimento pelo lugar de *transdisciplinaridade*[7] proclamado pela academia nos últimos anos (MOITA LOPES, 2006; SIGNORINI, 2011) e apresentamos uma proposta de ressignificação dialógica sobre crenças e representações e uma categorização temática desses construtos.

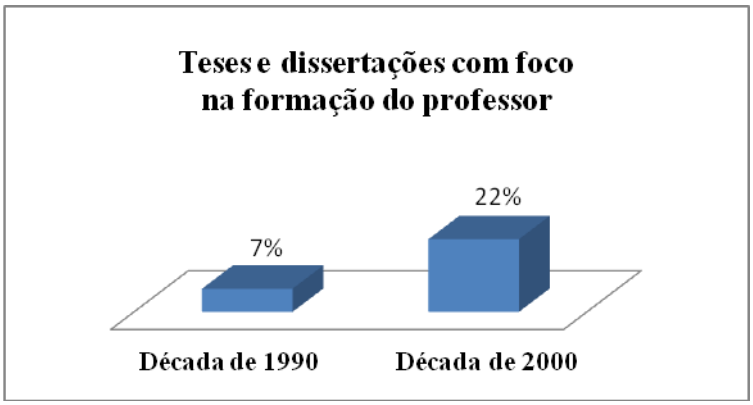
2.1 A formação continuada de professores

2.1.1 Pesquisas da Educação sobre formação continuada de professores

Na grande área da Educação, de um modo geral, as pesquisas sobre formação de professores cresceram muito nos últimos anos. Segundo Gatti, Barreto e André (2011), o mapeamento da produção acadêmica dos pós-graduandos na área de Educação, realizado por André (2009) mostra que, na década de 1990, o volume proporcional de dissertações e teses da área de Educação que tinham como foco a formação de professores girava em torno de 7%; já no início dos anos de 2000, esse percentual cresce rapidamente, atingindo 22% em 2007, como verificamos no GRÁFICO 1:

[7] Segundo Nicolescu (2006), o termo *transdisciplinaridade* surgiu em um seminário na França em 1970 com Piaget e outros colegas. Piaget afirmou que *transdisciplinaridade* deveria ter a função de não somente reconhecer as interações e ou reciprocidades entre as pesquisas especializadas, mas de localizar as ligações entre as áreas sem estabelecer divisões fixas entre as disciplinas (PIAGET, 1974).

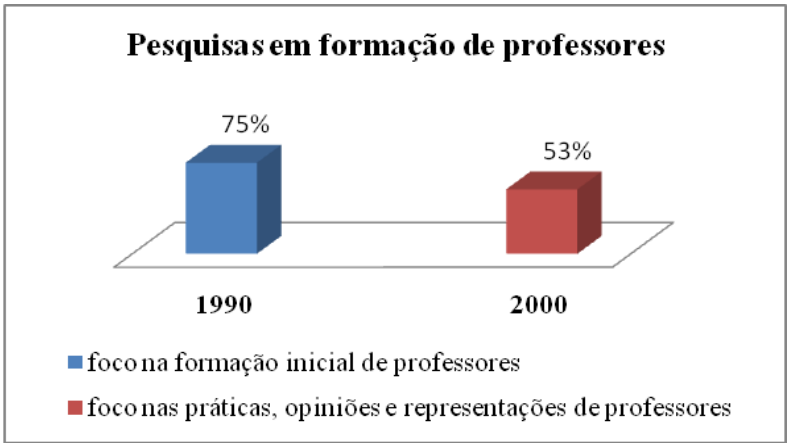
GRÁFICO 1



A mudança não ocorreu apenas no volume de pesquisas, mas também nos objetos de estudo. De acordo com o GRÁFICO 2, nos anos de 1990, a maioria das investigações científicas nessa subárea centrava-se nos cursos de formação inicial e nos anos de 2000, o foco dirige-se aos professores, aos seus saberes, às suas práticas, às suas opiniões e às suas representações (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 15).

Além disso, de acordo com Gatti, Barreto e André (2011), 75% das investigações científicas em Educação centravam-se nos cursos de formação inicial e, na década seguinte, 53% do foco dessas pesquisas científicas dirige-se à formação continuada de professores (GRÁFICO 2).

GRÁFICO 2



Na seção seguinte, descrevemos o histórico de pesquisas sobre a formação inicial e continuada em LE no Brasil a partir da perspectiva da Linguística Aplicada e apresentamos quatro programas de formação continuada em universidades no Brasil que têm colaborado com a ressignificação das práticas discursivas de professores de LI.

2.1.2 Pesquisas e programas da Linguística Aplicada sobre a formação continuada de professores de LE/LI

No tocante às pesquisas da Linguística Aplicada, os trabalhos sobre formação de professores de LE têm início a partir do final dos anos 90 (FONSECA, 2005; GIMENEZ, 2005; VIEIRA-ABRAHÃO, 2005, 2006). Entretanto, segundo Vieira-Abrahão (2005), os trabalhos publicados sobre crenças e formação inicial do professor de LE têm pouca influência nas práticas dos professores em serviço[8]. Os professores não reconhecem a formação continuada como uma oportunidade de aprimoramento dos saberes necessários à docência e de ressignificação da prática, devido à uma ênfase expressiva na teoria, fato que não contribui para que o professor sinta que seu trabalho pedagógico seja considerado nos processos de reflexão durante a formação (CHIMENTÃO, 2010).

Uma possível razão que consideramos para esse fato é que a maior parte da produção sobre crenças e formação de professores de LE tem o foco no professor em formação inicial, aquele que se encontra nas universidades em contato com as teorias da área. Outra possível razão para a pouca influência dos trabalhos sobre crenças nas práticas dos professores em serviço é que estes têm menos acesso às pesquisas da área, seja por falta de informação ou de autonomia na busca pela informação. Como também, porque os resultados das pesquisas, além de serem pouco divulgados fora do âmbito acadêmico, promovem pouca ou nenhuma interação com a comunidade externa (RAJAGOPALAN, 2003).

Outro provável motivo que concorre com os dois anteriores é o fato dos professores em serviço não terem tido, até dezembro de 1996, uma política educacional formal e oficial que privilegiasse a educação continuada, ainda que de forma incipiente. Essa questão será mais amplamente discutida na próxima seção 2.1.3 sobre políticas educacionais públicas.

No Brasil, podemos enumerar alguns programas de formação continuada que contam com o respaldo de formadores de professores de línguas autorreflexivos e, portanto, atentos à necessidade de promover a reflexão de professores de línguas em serviço, sobretudo os de escolas públicas. Os programas de formação continuada são vistos como um espaço de interlocução entre os futuros e os atuais professores, como um lugar de sustentação para um processo contínuo de reflexão, para atualização e prática da língua inglesa, e como um ponto de referência dinâmico, aberto às constantes mudanças pelas quais passam a sociedade e a escola (GIMENEZ, 2002).

---

[8] Nessa pesquisa, os termos formação continuada de professores e a formação de professores em serviço são considerados de forma intercambiada.

Com relação aos quatro programas de formação continuada de professores de línguas que destacamos nesta pesquisa, três estão vinculados a universidades públicas, o EDUCONLE (Educação Continuada de Professores de Língua Estrangeira), da Universidade Federal de Minas Gerais, o NAP (Núcleo de Assessoria Pedagógica), da Universidade Estadual de Londrina, o PECPLI (Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa), da Universidade Federal de Viçosa. O curso de formação continuada do LAEL (Pós-Graduação em Linguística Aplicada) da PUC-SP constitui um quarto programa de formação continuada que também tem tradição na formação de professores reflexivos.

O projeto EDUCONLE (Educação Continuada de Professores de Língua Estrangeira) teve início em 2002, a partir das percepções de professores reflexivos da Faculdade de Letras e da Faculdade de Educação da UFMG com relação à necessidade de apoio ao desenvolvimento profissional dos professores da rede pública (DUTRA; MELLO, 2009). As autoras, fundadoras do projeto, relatam que se inspiraram nos projetos de educação continuada desenvolvidos na PUC-SP (CELANI, 2002) e na UEL (GIMENEZ, 1999), denominados respectivamente de LAEL e NAP.

De acordo com Felice (2003), o curso de formação continuada do programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP teve início em 1997, a partir da iniciativa da professora Maria Antonieta Celani, com o projeto intitulado *Reflexão sobre a ação: o professor de inglês ensinando e aprendendo.* Outros autores do projeto LAEL contribuíram com os módulos de ensino no desenvolvimento do processo reflexivo com vistas às transformações das crenças, representações e práticas dos docentes de inglês. (FELICE, 2003).

O Núcleo de Assessoria Pedagógica para o Ensino de Línguas (NAP) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) teve início em 1989 e foi proposto a partir de um projeto que existiu nas universidades do Amazonas, Rio Grande do Sul, Brasília e UFRN, de constituição de NAPs, no contexto de um projeto do Conselho Britânico[9]. O projeto tornou-se um programa de extensão para assessorar professores de inglês, especialmente da rede pública[10].

O Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa (PECPLI) foi fundado em 2004 na Universidade Federal de Viçosa sob a coordenação das professoras Ana Maria Barcelos e Hilda Simone Coelho com bases em um conhecimento reflexivo e de ação transformadora, em que as crenças e emoções dos professores participantes têm papel decisivo na busca de soluções para os desafios vivenciados pelo grupo (MICCOLI, 2010).

---

[9] GIMENEZ, 2011, comunicação pessoal.
[10] Dados disponíveis no site do NAP http://www.uel.br/cch/nap/.

O contexto social em que a presente pesquisa vem sendo desenvolvida carece de ações semelhantes aos programas referidos acima, entretanto, desde 2002, a disciplina Oficina de Ensino de Língua Inglesa do curso de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto oferece à comunidade tanto interna quanto externa mini-cursos em formação continuada[11]. Tanto os alunos da graduação em processo de formação inicial quanto os professores da rede externa em formação continuada têm tido oportunidades de participar de ações reflexivas no âmbito do ensino-aprendizagem de LE.

Na seção a seguir, apresentamos o que dizem as políticas públicas educacionais brasileiras sobre a formação continuada.

2.1.3 O discurso das políticas públicas educacionais sobre a formação continuada

Para esta pesquisa, consideramos as políticas públicas educacionais na área de formação de professores, ou seja, na grande área da Educação, devido ao discurso presente nas políticas públicas analisadas neste trabalho não darem ênfase específica à formação de professores de línguas, e sim à formação de professores como um todo.

Até dezembro de 1996, o ensino fundamental esteve estruturado nos termos previstos pela Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (PCN, 1997), em que não havia menção sobre formação continuada[12]. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no Brasil norteia os currículos da formação básica em todo o país e contém 92 artigos dos quais apenas 3 tratam da educação continuada (LDB 9394/96, artigos 40º, 63º e 80º):

> **Art. 40º.** A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de <u>educação continuada</u>[13], em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.
> **Art. 63º.** Os institutos superiores de educação manterão:
> **III -** programas de <u>educação continuada</u> para os profissionais de educação dos diversos níveis.
> **Art. 80º.** O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de <u>educação continuada</u>.

De acordo com Gatti (2008), o surgimento dos tipos de formação continuada são baseados nas demandas da sociedade contemporânea, em que os professores e gestores

[11] SILVA, 2005, comunicação pessoal.
[12] O artigo 39 da lei 5692 de 1971 refere-se aos termos aperfeiçoamento e especialização, relacionando-os apenas à remuneração progressiva do profissional.
[13] Os três grifos apresentados nos artigos que compõem a citação são nossos.

enfrentam os desafios do sistema de ensino com um número cada vez maior de crianças e jovens acolhidos nas escolas, frente às diretrizes educacionais que pouco pressupõem as dificuldades reais do dia-a-dia de alunos e professores no contexto educacional. Segundo a autora,

> criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação [...] e muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento (GATTI, 2008, p. 58).

Até a LDB de 1996, a língua estrangeira tinha o status de disciplina optativa e somente a partir dessa lei houve a obrigatoriedade da língua estrangeira no ensino básico brasileiro (ASSIS-PETERSON; COX, 2008). Entretanto, o discurso sobre a formação continuada nas políticas públicas educacionais restringe-se ao universo de professores de uma forma abrangente, ou seja, não há referências sobre a formação continuada em língua estrangeira.

Após a LDB de 1996, foi instituída em 2001 a Lei Nacional de Educação nº 10.172, pelo governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, em que o discurso sobre a formação continuada passa a ter bases mais sólidas e adequadas ao discurso do avanço tecnológico do período, ainda que somente no âmbito teórico:

> A *formação continuada*[14] assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação (lei nº 10.172, diretriz 10.2, 2001).

O envolvimento das esferas públicas federais, estaduais e municipais na formação continuada torna-se explícito nesta lei de 2001, em que as secretarias estaduais e municipais devem buscar a parceria com as universidades e instituições de ensino superior:

> A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. Aquela relativa aos professores que atuam na esfera privada será de responsabilidade das respectivas Instituições (lei nº 10.172, diretriz 10.2, 2001).

Após a Lei Nacional de Educação 10.172 de 2001, houve o decreto 6.755 de 2009, no governo Luiz Inácio Lula da Silva, que instituiu a Política Nacional de Formação de

[14] Grifo dos autores.

Profissionais do Magistério da Educação Básica e submeteu à atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES o fomento de programas de formação inicial e continuada.

Podemos observar que o discurso político da formação continuada nos documentos apresentados acima constitui a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para trabalhos e tecnologias que não existiam no período da formação inicial dos próprios professores em serviço atualmente. Gatti (2008) afirma que a economia mundial globalizada demanda ações para as quais escolas, coordenadores e professores não estão preparados. Acreditamos que as novas tecnologias que estão em processo de desenvolvimento são absorvidas, de forma autônoma, pela maioria dos alunos por meio de suas interações com o mundo virtual, enquanto os professores ideais não se encontram no contexto real das salas de aulas.

As ações políticas em educação continuada são reveladas em um discurso que, na busca pelo conhecimento, é fundamentado nos avanços tecnológicos e nas demandas econômicas, culturais e educacionais mundiais. Há a idealização de professores que devem, portanto, acompanhar tais avanços como uma resposta às políticas educacionais de bases competitivas e econômicas, nas quais a realidade dos professores e suas identidades sociais são pouco consideradas.

Na seção a seguir, discorremos sobre a origem do termo crenças e seu uso em trabalhos de ensino-aprendizagem de línguas no Brasil, bem como as teorias sobre as representações sociais e sua relação com o imaginário sociodiscursivo.

2.2 Crenças e representações de professores de LE

2.2.1 As crenças na formação de professores de LE

Os trabalhos de pesquisas sobre crenças e o ensino e aprendizagem de línguas no Brasil estão em período de expansão (BARCELOS, 2006, 2007; SILVA, 2005, 2007). Segundo Barcelos (2007), o período de expansão tem início em 2002, quando, em pesquisa de uma década de trabalhos sobre crenças e o ensino e aprendizagem de línguas no Brasil, a autora faz um levantamento de 30 publicações até 2006 que trazem em seus títulos o termo crenças associado a referências teóricas sobre este conceito em Linguística Aplicada (LA). Em trabalho similar, Silva (2010) faz um levantamento de pesquisas sobre crenças e ensino-aprendizagem de línguas no Brasil até 2010, em que apresenta um escopo mais abrangente de

trabalhos sobre crenças incluindo alguns que se referem às representações sociais, construto que trataremos na próxima seção 2.2.2.

Apesar do considerável número de trabalhos e conceitos sobre o termo crenças, não pretendemos fazer um levantamento[15] exaustivo de tais conceitos nesse trabalho, e sim partir de um conceito geral que possa convergir com as noções de representações sociais e imaginários sociodiscursivos que serão discutidos nas próximas seções. Partimos do conceito de crenças, conforme descreve Barcelos (2006. p. 18), como

> uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.[16]

A autora busca uma noção semelhante à de Dewey (1933), o qual afirma que "nós expressamos nossas crenças quando algo é aceito, considerado, consentido, ou afirmado, [...] sem a necessidade de confirmação ou fundamentação racional."[17] Dewey (1910) refere-se ao conceito de crenças a partir do desenvolvimento de sua teoria do pensamento e apresenta quatro formas de empregar o termo. Para o autor, tais classificações pertencem ao âmbito cognitivo, pois se restringem ao pensamento.

A primeira forma de manifestação do pensamento, segundo sua teoria, refere-se a tudo aquilo que passa por nossas mentes, de maneira geral, tudo que pensamos. Outra forma de pensamento apontada pelo autor refere-se a tudo que se exclui quando o pensamento é expresso, pois quando pensamos, não diretamente vemos, escutamos, sentimos o cheiro ou o sabor. Uma terceira maneira de empregar o pensamento e que será discutida no próximo parágrafo, segundo o autor, envolve dois tipos distintos de crenças que são relevantes para esta pesquisa, pois são ideias que vão ao encontro do pensamento reflexivo que será discutido na seção 2.2.3 deste capítulo. A quarta forma de empregar sua teoria, diz respeito aos pensamentos que resultam em crenças, não aquelas relacionadas a tradições ou dogmas, mas as que provêm do pensamento reflexivo, de investigações conscientes como a crença de que a terra era plana até ser provado cientificamente que é redonda.

---

[15] Para um panorama das definições de diversos autores sobre crenças (*cf*. SILVA, 2005, p. 67-77).
[16] Para uma abordagem mais detalhada acerca dessas classificações (*cf*. BARCELOS, 2006, p. 18-20).
[17] We express belief [when] something is accepted, held to, acquiesced in, or affirmed […] without reference to its real grounds (DEWEY, 1910, p. 4). Esta tradução, assim como as demais apresentadas ao longo do texto, são de nossa responsabilidade.

Das quatro classificações apresentadas por Dewey (1910) no parágrafo anterior, a terceira revela que há dois tipos distintos de crenças. No que se refere ao primeiro tipo, o autor afirma que pode ser visto como uma crença que não necessita de confirmações ou evidências que possam fundamentar sua existência. O segundo tipo refere-se a outras ocasiões em que há a necessidade de fundamentação para confirmar uma crença ou pensamento, o que o autor define como pensamento reflexivo. Para ele, o pensamento reflexivo é "uma consideração ativa, persistente e cuidadosa de uma crença ou suposta forma de conhecimento à luz dos fundamentos que dão suporte a ela, além das conclusões que são geradas a partir dela" [18] (DEWEY, 1910, p. 7).

No tocante às classificações sobre crenças de Dewey (*op. cit.*), em sua teoria do pensamento, percebemos que o aspecto cognitivo é evidente e que pouco é discutido sobre o papel das interações sociais na construção das crenças. Para tratar dessa lacuna, partimos dos conceitos sobre crenças em áreas transdisciplinares e buscamos destacar a relação entre os aspectos cognitivos e sociais que podem contribuir para a reflexão e, portanto, para a formação do professor de língua estrangeira (LE).

O construto crenças tem despertado o interesse de pesquisadores das mais diversas áreas de conhecimento, dentre elas Filosofia, Educação, Psicologia Educacional, Sociologia, Psicologia Social e Linguística Aplicada (SILVA, 2005, p. 67). O autor apresenta teóricos que citaram, descreveram e debruçaram-se sobre o tema. Os autores abordam crenças como uma forma de pensamento que pode ser consciente ou não e que emerge das nossas experiências individuais ou coletivas (ROCKEACH, 1968; ABELSON, 1979; WENDEN, 1986; HORWITZ, 1987; KRUGER, 1993; PACHECO, 1995; RAYMOND; SANTOS, 1995; WOODS, 1996; SADALLA, 1998, KAGAN, 1999; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999; JOHNSON, 1999; ROCHA, 2002), o que nos permite deduzir que a cognição e a interação social são fatores de influência na construção de nossas opiniões, escolhas, ideias e maneiras de perceber o mundo à nossa volta.

É importante ressaltar que alguns autores também referem-se ao aspecto afetivo na formação das crenças (ERNEST, 1989; PAJARES, 1992; JOHNSON, 1999; ROCHA, 2002)[19], o que reforça a ideia de que não somente os aspectos cognitivos e sociais devem ser levados em conta para a construção de percepções acerca dos objetos do mundo a nossa volta, mas também o aspecto afetivo.

---

[18] Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends, constitutes reflective thought (DEWEY, 1910, p. 7).

[19] SILVA, 2005, p. 67-69.

Barcelos (2006), a partir de um artigo de Watson-Gegeo (2004), trata dos estudos da ciência cognitiva e afirma que a cognição é construída socialmente, ou seja, os processos mentais originam-se da interação social e da influência de contextos culturais e sócio-políticos. De acordo com Barcelos (*op. cit.*), o foco do artigo daquela autora são os estudos recentes sobre a cognição na área de aquisição de segunda língua e como as contribuições dessa pesquisa para crenças na área de ensino-aprendizagem de línguas são relevantes devido à relação entre cognição e interação social.

Dufva[20] (2003, segundo BARCELOS, 2006, p. 17) comunga da visão de cognição como um processo que emerge do indivíduo e de seu ambiente. E Dufva (2003) apresenta uma visão bakhtiniana da cognição que, em oposição à visão cognitivista, tem inspiração na filosofia dialógica da linguagem. Para a visão cognitivista, o pensamento é individual e consiste de representações armazenadas na mente. Este conceito "considera as influências contextuais como secundárias e admite que as propriedades mentais não são extremamente dependentes das influências externas" (DUFVA, 2003, p. 132).

Entretanto, segundo a autora, para que uma crença exista, ela precisa ser articulada por meio de formulações verbais; dessa forma, podemos afirmar que as crenças são manifestadas por meio das práticas discursivas nas interações entre grupos sociais distintos. Assim, concordamos que as crenças estão sujeitas à mudança ao longo das interações sócio-culturais dos indivíduos, como se palavras formuladas por outros indivíduos ecoassem e fossem percebidas simultaneamente e expressas em vozes múltiplas, como na polifonia bakhtiniana (ASSIS-PETERSON; COX; SANTOS, 2010; DUFVA, 2003; MAINGUENEAU, 2002).

Em consonância com os autores supracitados, acreditamos que o pensamento não ocorre de forma isolada na mente, ou seja, pensamos a partir das construções de sentido que desenvolvemos nas interações com outros indivíduos e com o mundo a nossa volta. Em comunhão com Barcelos (2006), observamos que as crenças, além de estarem no âmbito cognitivo, também pertencem ao âmbito social. Acrescentamos ainda, com base na teoria foucaultiana, que os indivíduos constroem significados e se (re)constroem por meio de suas práticas discursivas.

No tocante a interações com outros indivíduos e com mundo a nossa volta, é relevante também considerar a interação com as produções escritas, pois nossas crenças e representações são tanto um processo como um produto das interações com o conhecimento.

---

[20] DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Beliefs about SLA*: new research approaches. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 131-151.

Conforme Bakhtin (1986, p. 123), o livro é um ato de fala impresso que constitui um elemento da comunicação verbal em que

> a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. (...) [O livro] é objeto de discussões ativas (...) que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.).

Dentro da mesma perspectiva de comunicação, língua e cultura estão interligadas por um processo de interdependência, como afirma Basso (2008, p. 129) que concebe o conceito de língua como construtora de nossa identidade, isto é, o

> conjunto de peculiaridades, singularidades e idiossincrasias, marcado e construído ideológica e historicamente pela linguagem. Por estas razões, uma língua torna-se a expressão maior da cultura de um povo, pois ela nos diferencia, distingue e por isso constrói nossa identidade.

Dessa forma, ativamos e reativamos nossas crenças a partir da comunicação e, como um processo sociointeracional (ALMEIDA FILHO, 1993; BAKHTIN, 1986; BARCELOS, 2006; CHARAUDEAU, 2008), construímos e reconstruímos os significados a partir das interações sociais. De acordo com Benveniste (2005), língua e sociedade não são possíveis uma sem a outra, já que sociedade só se mantém pela comunicação, pela necessidade de significação, pelas representações.

A seguir apresentamos as representações sociais e o imaginário sociodiscursivo, construtos que se referem ao pensamento como um ato originário de nossas interações sociais, portanto, de nossas (inter)ações com o Outro, em nossas práticas discursivas.

2.2.2 As representações sociais e o imaginário sociodiscursivo

A teoria das representações sociais tem origem no início da década de 50, na Europa, com o psicólogo social Serge Moscovici[21] que, segundo Farr (2002), procura dar um enfoque mais sociológico do que psicológico às representações sociais, talvez pela escolha de Moscovici pelas representações coletivas de Durkheim. De acordo com Farr (*op. cit.*), Durkheim distinguiu as representações individuais como um domínio da Psicologia e as

[21] Psicólogo social romeno naturalizado francês, que tem publicado trabalhos sobre a teoria das representações sociais há quase quatro décadas (OLIVEIRA, M. S. B. S. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. v. 19, n. 55, jun. 2004 [online]. Disponível em: <www.scielo.com.br>. Acesso em: 15 maio 2011).

representações coletivas como um domínio da Sociologia. Para este último, as representações sociais são racionais por serem coletivas, além disso, os homens tornam-se racionais não individualmente, mas de forma coletiva, pois tudo que constitui a razão é produto humano no decurso do tempo e da história.

A respeito da razão e da sociedade, Moscovici (2004) retoma Durkheim e afirma que sociedade é um sistema de relações que geram crenças, normas, linguagens e rituais coletivamente partilhados, que mantêm as pessoas coesas, como se a coesão fosse originária da racionalização humana que é construída nas interações sociais por meio das práticas discursivas. Desse modo, toda psicologia das formas de pensamento, ou de linguagem, deve necessariamente ser social. Igualmente, Moscovici (2004, p. 298) afirma que, "do ponto de vista de Vygotsky, a origem das funções mentais mais elevadas deve ser buscada não nas profundezas da mente ou nos tecidos nervosos, mas na história social, fora do organismo individual".

O conceito de representações sociais proposto por Moscovici (2001, 2004, 2007) a partir da noção de representações coletivas de Durkheim (JODELET, 2001; FARR, 2002; CHARAUDEAU, 2007; RAMOS; LESSA, 2010) vincula-se às práticas sociais devido ao seu caráter interacional e não somente pelo envolvimento de indivíduos em grupos, como defendia Durkheim. Em entrevista a Robert Farr, Moscovici (2007) afirma que, bem antes de recorrer às representações coletivas de Durkheim, ele utilizou Piaget e seu estudo das representações de mundo das crianças como modelo similar em sua teoria de representações sociais em adultos. E, além do interesse do autor em compreender como o conhecimento é produzido, ele buscou analisar seu impacto nas práticas sociais e vice-versa.

Segundo Moscovici (2001), as representações são construídas e adquiridas no curso de processos de interações. Os estudos das representações permitiram aos psicólogos sociais "estudar os problemas da cognição e dos grupos [...], estudar a difusão dos saberes, a relação pensamento/comunicação e a gênese do senso comum" (MOSCOVICI, 2001, p. 45). Para o autor, as representações são sociais não apenas por causa de seu objeto comum ou pelo fato de que são compartilhadas, mas também por serem o produto de uma divisão do trabalho daqueles que se dedicam à difusão dos conhecimentos científicos e artísticos: médicos, terapeutas, trabalhadores sociais, animadores culturais, especialistas das mídias e do marketing político.

Dessa forma, podemos inferir que as representações sociais, como afirma Jodelet (2001), são também designadas como "saber de senso comum" ou "saber ingênuo", "natural", que se distinguem do conhecimento científico, mas são consideradas objeto de estudo

igualmente legítimo, devido a sua importância na vida social e à possibilidade de elucidar processos cognitivos e interações sociais.

Guareschi e Jovchelovitch (2002, p. 20), além de relacionarem as dimensões cognitivas e sociais à noção de representações sociais, enfatizam a dimensão afetiva como outro componente fundamental na (re)construção de significados e nas maneiras de ver o mundo, a partir de nossa realidade social:

> A dimensão [*sic*] *cognitiva*, *afetiva*[22] e *social* estão presentes na própria noção de representações sociais. O fenômeno das representações sociais, e a teoria que se ergue para explicá-lo, diz respeito à construção de saberes sociais e, nessa medida, ele envolve a cognição. O caráter simbólico e imaginativo desses saberes traz à tona a dimensão dos afetos, porque quando sujeitos sociais empenham-se em entender e dar sentido ao mundo, eles também o fazem com emoção, com sentimento e com paixão. A construção da significação simbólica é, simultaneamente, um ato de conhecimento e um ato afetivo. Tanto a cognição como os afetos que estão presentes nas representações sociais encontram a sua base na realidade social.

No tocante à relação entre as representações sociais e o imaginário sociodiscursivo, Charaudeau (2007) discorre sobre o imaginário como um modo de apreensão do mundo que nasce na mecânica sociolinguageira das representações sociais. Isso significa dizer que o imaginário sociodiscursivo seria constituído a partir dos significados que os sujeitos constroem sobre os objetos do mundo, os fenômenos, os seres humanos e seus comportamentos sociais, sendo eles materializados em discursos sociais que orientam as práticas discursivas. Para ele, é importante destacar como um conceito nascido e desenvolvido em outra disciplina pode ser reutilizado e redefinido em outro campo disciplinar. Dessa forma, partindo das representações sociais da Psicologia Social, o autor ressignifica as representações sociais na Análise do Discurso e apresenta a sua noção de imaginário sociodiscursivo em três partes: inicialmente, ele discorre sobre o imaginário; em seguida, expõe a relevância do termo social; e, por último, justifica o uso do termo discursivo na construção do construto imaginário sociodiscursivo.

Para o autor, o imaginário é um processo de simbolização do mundo de ordem racional, por meio da intersubjetividade das relações humanas reveladas em seus discursos. O mesmo estaria depositado na memória coletiva, a memória das comunidades sociais, por meio de suas práticas discursivas. O modo de enxergar o mundo é peculiar para cada sujeito, e as interações sociais constroem a memória coletiva, ou seja, a memória das comunidades sociais. Assim, o sujeito funde sua instância discursiva individual àquela que é coletiva.

---

[22] Grifo nosso, com o intuito de destacar que, de acordo com os dois autores, além dos aspectos cognitivos e sociais, o aspecto afetivo deve ser considerado para os que se debruçam sobre a teoria das representações sociais.

Este imaginário pode ser qualificado como social na medida em que a atividade de simbolização representacional do mundo faz-se num domínio específico de prática social (artístico, político, jurídico, religioso, educativo, etc.). Entretanto, é necessário acrescentar que o imaginário social tem uma dimensão variável, devido mais ou menos à grande extensão do grupo, ao jogo de comparação possível entre grupos, e à memória coletiva do grupo que se constrói por meio da história. Isso porque o discurso é naturalmente conflitivo.

O imaginário pode ser qualificado como sociodiscursivo na medida em que se materializa por meio do discurso e resulta da atividade de representações discursivas que constroem universos de pensamento, lugares de instituição de verdades. Podemos inferir que o imaginário está mais presente no nível cognitivo e passa a ser sociodiscursivo quando é materializado pela linguagem. Segundo Charaudeau (2007), a materialização é feita por meio do discurso, como se fosse a materialização do pensamento. Esta construção se faz por meio da sobreposição de discursos narrativos e controversos que propõem uma descrição e uma explicação dos fenômenos do mundo e dos comportamentos humanos. Uma construção que pode ser organizada por sistemas de pensamento coerentes, a partir de tipos de saberes: pathos (o saber como afeto), ethos (saber como auto-imagem), e logos (o saber como argumento racional).

Essas colocações justificam a afirmação de que os imaginários são gerados pelos discursos que circulam nos grupos sociais, organizam-se em sistemas de pensamento coerentes e criadores de valores, desempenhando o papel de justificativa da ação social e sendo depositados na memória coletiva.

Com base na estruturação dos imaginários sociodiscursivos de Charaudeau (2007), apresentamos o QUADRO 1, que esboça os tipos de saberes[23] divididos em saberes de conhecimento e saberes de crença, conceitos da produção do discurso que, segundo o autor, são gerados pela mecânica das representações sociais:

[23] O QUADRO 1 foi desenvolvido a partir do texto original em francês de Charaudeau (2007), disponível em: <www.patrick-charaudeau.com/-Analyse-de-discours-.html>.

QUADRO 1

Tipos de saberes

SABERES DE CONHECIMENTO	SABERES DE CRENÇA
Saber científico	Saber de revelação
Saber de experiência	Saber de opinião

Os *saberes de conhecimento* tendem a estabelecer uma verdade sobre os fenômenos do mundo. Uma verdade que existe fora da subjetividade do sujeito, que foi instalada exterior ao homem (fora de sujeito). Esta verdade diz respeito à existência de fatos do mundo e à explicação dos fenômenos que são colocados diante do sujeito para sua apreciação, sem julgamento prévio, desprovidos de qualquer subjetividade, podendo ser chamados de "ciência" ou "ordem das coisas", e garantem a possibilidade de verificação das declarações feitas e, por conseguinte, do saber. O discurso assim produzido é indiscutível por se impor como uma verdade absoluta. Os saberes do conhecimento são divididos em *saber científico* e *saber de experiência*, conforme suas descrições a seguir:

O *saber científico* apoia-se na ordem da razão científica sobre procedimentos de observação, de experimentação e de cálculo, os quais utilizam instrumentos de visualização do mundo (microscópio) ou operações (informática), cujos objetivos são de garantir que esses procedimentos e esses instrumentos possam ser seguidos e utilizados por qualquer outra pessoa que tenha a mesma competência. Esse saber se encontra na ordem do que já está provado, como o fato de que apesar de não visualizarmos a terra girando em torno do sol, nós o conhecemos, porque essa experiência indica como o saber científico tem comprovado esse fato de maneira pouco discutível.

O *saber de experiência*, por sua vez, constitui-se de explicações de mundo a partir do conhecimento do mundo como ele se apresenta ao sujeito em suas vivências. Por exemplo, se soltarmos um objeto da mão, ele irá cair, e qualquer outra pessoa que fizer o mesmo terá a mesma experiência. Significa que não precisamos de um cientista para saber dessa informação, não precisamos conhecer a lei da gravidade para saber que o objeto irá cair, por se tratar de uma experiência comprovada e universalmente compartilhada.

Além dos saberes do conhecimento, há também os saberes de crença como apresentado anteriormente no QUADRO 1. São divididos em *saber de revelação* e *saber de opinião*, conforme suas descrições a seguir:

Os *saberes de crença* encontram-se no sujeito, e são provenientes do sujeito visto como portador de julgamentos. Os saberes de crença situam-se no domínio do valor que é caracterizado pela atividade mental que, por sua vez, é orientada pela razão de ser dos acontecimentos e dos comportamentos (daí seus aspectos afetivos) e pela decisão desse mesmo sujeito em tomar posições (daí seus aspectos subjetivos).

O *saber de revelação* assume que há um lugar da verdade que se encontra em um plano externo ao sujeito, mas, ao contrário do saber de conhecimento, esta verdade não precisa ser provada, razão pela qual ela tem uma adesão plena do sujeito. Mas para essa adesão ser justificada, devem haver textos que a testemunhem de forma mais ou menos transcendental, textos que tenham um caráter sagrado, desempenhando o papel de valores de referência absoluta para que a adesão ocorra. Por exemplo, as doutrinas com afirmações como "Jesus é o filho de Deus feito homem" ou "Amai-vos uns aos outros" referem-se a uma verdade revelada.

O *saber de opinião* resulta de um movimento de apropriação dos saberes que circulam nos grupos sociais, é um saber pessoal e compartilhado, tendo o sujeito a consciência de que esse saber pode ser contestado. Os saberes de opinião surgem de um processo de avaliação após o qual o sujeito assume uma posição de julgamento sobre os fatos do mundo. Não é o mundo que se impõe ao sujeito, mas o sujeito que se impõe ao mundo, o que marca bem a diferença entre "está frio" e "você tem que se cobrir". Mas não há o discurso de referência absoluta e, portanto, deve ser admitida a existência de várias decisões possíveis sobre os fatos do mundo, incluindo julgamentos sobre as escolhas feitas por vários aspectos lógicos: o necessário, o provável, o possível, e o que envolve também a fundamentação da emoção.

Para essa pesquisa, os tipos de saberes de conhecimento mais relevantes em nossas discussões são o saber científico e o saber de experiência, visto que ambos englobam os construtos teóricos discutidos até aqui, isto é, as crenças e representações de professores de LI. Dentre os saberes de crença apresentados por Charaudeau (2007), o saber de opinião circula nos grupos sociais e é compartilhado no interior dos grupos sociais. Por isso a importância de considerar esse saber nessa pesquisa em uma perspectiva de análise dessas representações sociais específicas.

Em harmonia com o conceito de imaginário sociodiscursivo (Charaudeau, 2007), Jodelet (2001), acerca das representações sociais, aponta que há sempre a representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito), e que as características do sujeito e do objeto são manifestadas nas representações. A representação social simboliza o objeto, substituindo-o, ao mesmo tempo, interpretando-o e lhe conferindo significações. Jodelet (*op. cit.*, p. 32)

apresenta um quadro sobre o espaço de estudo das representações sociais de forma minuciosa, no qual se utiliza de perguntas tais como “Quem sabe e de onde sabe? O que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeitos?” Podemos afirmar que tais perguntas podem ser aplicadas aos conceitos de crenças e representações sociais, devido à sinergia que tais conceitos revelam na busca pela compreensão do que circula nas práticas discursivas e, no caso específico desta pesquisa, sobre as percepções dos professores de LI sobre a formação continuada.

Na seção seguinte, buscamos o diálogo entre as teorias sobre crenças, representações sociais e reflexões no âmbito da formação continuada de professores de LI.

2.2.3 Crenças, representações sociais e reflexões no âmbito da formação continuada de professores de LI

Se considerarmos os fundamentos que envolvem as crenças e as representações sociais descritos nas seções 2.2.1 e 2.2.2, podemos dizer que ambos apresentam-se de forma dialógica, visto que pressupõem tanto a cognição quanto a interação social para caracterizar a construção do conhecimento e das relações sociais que se manifestam por meio da linguagem.

Ramos e Lessa (2010) destacam o fato de que as pesquisas sobre representações sociais começam a ser revisitadas na área de Linguística Aplicada e citam o conceito de representações sociais de Jodelet (2001), que elucida os processos cognitivos e as interações sociais:

> As representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir. (RAMOS; LESSA, 2010, p. 107).

Esse conceito está em consonância com o conceito de crenças apresentado na seção 2.2.1, em que Barcelos (2006) define crenças a partir da relação entre cognição e interação social. Segundo a autora, a cognição é construída socialmente, ou seja, os processos mentais originam-se da interação social. Recentemente, alguns autores (ASSIS-PETERSON; COX; SANTOS, 2010; RAMOS; LESSA, 2010) têm tentado fazer aproximações acerca dos conceitos de crenças e representações sociais – oportunamente em virtude do diálogo possível entre as teorias que envolvem a cognição e a interação social – para refletir sobre os processos de formação de professores de línguas.

Conforme afirmação de Vieira-Abrahão (2005) já apresentada, os trabalhos publicados sobre crenças e formação inicial do professor de LE têm pouca influência nas práticas dos professores em serviço, ou seja, os trabalhos de formação de professores de LE geram reflexões, em grande parte, naqueles já envolvidos no contexto acadêmico-reflexivo e, em menor escala, nos professores egressos da universidade e em serviço nas escolas públicas. E de acordo com Rajagopalan (2003), há menos interações da academia com os professores de LE em serviço, porque "por mais óbvias que as nossas posições a respeito da linguagem e seu funcionamento pareçam, é preciso lembrar que elas não são tão óbvias para quem não compartilha conosco os postulados fundamentais da ciência" (RAJAGOPALAN, 2003, p. 10). Para ele, ao contrário dos colegas acadêmicos no Brasil e no exterior que acreditam que falta uma maior divulgação dos resultados das pesquisas em uma linguagem mais acessível ao leigo, além da divulgação, deve haver uma maior interação entre os que produzem pesquisas acadêmicas e a comunidade externa. Como afirma Rajagopalan (*op. cit.)* "a divulgação é monológica, unilateral, ao passo que a interação é dialógica".

Buscando uma interação com os professores de LI, optamos por pesquisar seus pontos de vista com relação à formação continuada, e analisar como suas práticas discursivas revelam suas crenças e representações sociais, já que partimos do pressuposto de que é por meio delas que construímos nossa realidade, e é pela materialização do discurso que damos sentido ao mundo ao nosso redor. Portanto, podemos investigar as crenças e representações sociais dos professores seja pela análise de suas práticas discursivas em seu contexto social ou pelo que é produzido por eles sobre seu contexto social, a partir de suas re(construções) discursivas.

Com relação ao contexto social, Norton (2000) afirma que os pesquisadores que publicam sobre a aprendizagem de LE pouco pressupõem os fatores afetivos que são socialmente construídos nas relações arbitrárias de poder. Para a autora, os fatores afetivos mudam com o tempo e coexistem de formas contraditórias em cada indivíduo. Sua análise consiste em compreender as relações de poder entre os aprendizes de LE e os falantes da língua alvo. Segundo Foucault (2001), as relações de poder perpassam não somente as relações institucionalizadas, mas todas as interações sociais em que o discurso circula. Toda sociedade produz um discurso controlado e organizado, segundo procedimentos de exclusão, com o objetivo de exercer seus poderes. Essas relações, para Bourdieu (1977, p. 652), revelam o valor do discurso enunciado:

> Assim como, no nível das relações entre os grupos, o que se diz tem o valor proporcional ao valor de quem o diz, da mesma forma, no nível das interações entre os indivíduos, o discurso sempre deve grande parte de seu valor ao valor da pessoa que o enuncia[24].

Contudo, o papel do linguista aplicado está em mediar e intensificar a interação do âmbito teórico com o prático, bem como dialogar e apontar possíveis caminhos diante das idiossincrasias da linguagem em uso, seja essa interação com o formador de professores de LE, como o professor de LE em formação inicial ou continuada, com o propósito de promover a reflexão e a ressignificação de nossas práticas sociais e discursivas.

No tocante à reflexão de professores de LE, Zeichner e Liston (1996) afirmam que esta pode ser concebida de duas maneiras, a *reflexão sobre a ação* e a *reflexão durante a ação*[25]. A primeira pode ocorrer antes e depois de uma apresentação ou aula, quando nos preparamos para a aula e planejamos o que vai ocorrer, e da mesma forma após a instrução, quando refletimos sobre o que ocorreu. A segunda, por sua vez, pode ocorrer durante a ação, quando profissionais tentam localizar e resolver os problemas à medida que eles acontecem, e tentam levar em consideração as situações inesperadas do contexto da instrução. Para Zeichner e Liston (*op. cit*.), o profissional reflexivo utiliza-se de ambas as formas de reflexão propostas por Schon, ou seja, a reflexão antes e depois da ação, como também a reflexão durante a ação.

Na visão reflexiva de Schon (2000), com relação à teoria e à prática[26], a separação entre o fazer e o conhecer é uma dicotomia que não se sustenta, pois, "os meios e os fins são concebidos de forma interdependente" e a investigação de um problema "é uma transação com a situação, na qual conhecer e fazer são inseparáveis" (SCHON, 2000, p. 70). Entretanto, a aplicação da pesquisa externa ao mundo da prática profissional não funciona adequadamente na tentativa de ajudar tais profissionais a resolver sérios problemas enfrentados nas "areias movediças" onde trabalham (ZEICHNER; LISTON, 1996, p. 15).

Assim sendo, se considerarmos o fato de que as pesquisas de formação de professores de LE permeiam o âmbito mais teórico do que prático, em especial dos professores de LI de escolas públicas que consideramos nessa pesquisa, percebemos a necessidade da quebra de tal dicotomia e do desenvolvimento de programas que tenham como base uma interrelação entre a teoria e a prática. Segundo a teoria de pós-método de Kumaravadivelu (2003), é necessário

---

[24] "Just as, at the level of relations between groups, a language is worth what those who speak it are worth, so too, at the level of interactions between individuals, speech always owes a major part of its value to the value of the person who utters it" (Bourdieu, 1977, p. 652).

[25] Schon, D. A. *The Reflective Practitioner:* how professionals think in action. Basic Books, 1983.

[26] Schon (2000) refere-se à prática como o fazer e à teoria, como o conhecer.

que professores de LE, além de praticarem a partir de teorias, possam também teorizar a partir de suas práticas, pois, segundo Celce-Murcia e Olshtain (2000), espera-se que o professor seja um pesquisador reflexivo que avalia e repensa suas abordagens, atitudes e métodos, quando apresenta novos assuntos aos alunos em todas as fases do processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, de acordo com Coracini (2003, p. 312), a reflexão crítica que pressupõe a autonomia não é possível "se consideramos que toda e qualquer relação consigo mesmo ou com os outros será inevitavelmente uma relação construída e regulada".

Dessa forma, reconhecemos que as pesquisas de formação de professores de LE são recentes e percebemos a necessidade do diálogo entre áreas afins do conhecimento, tais como a Linguística Aplicada, a Análise do Discurso, a Psicologia Social, a Educação, para que possamos abrir caminho para a reflexão acerca dos sujeitos em suas práticas sociais, bem como analisar seus contextos sócio-históricos e culturais como forma de obter um respaldo de seus pontos de vista para o desenvolvimento de programas e pesquisas condizentes com suas situações reais no uso da língua. De acordo com Celani e Collins (2003, p. 63), "é necessário que os programas de educação contínua possibilitem aos professores uma reflexão sobre a heterogeneidade dos significados que constituem as representações, os valores, as intenções e as próprias ações".

Se nós, pesquisadores, voltarmos nossos olhares para as práticas discursivas de professores de LI de escolas públicas ao invés de idealizá-las, talvez possamos conhecer suas crenças e representações sociais para desenvolver programas de educação continuada mais embasados no contexto situacional desses profissionais.

Na seção seguinte, apresentamos uma ressignificação dialógica sobre crenças e representações sociais e uma proposta de classificação desses construtos.

2.2.4 Crenças e representações: uma ressignificação dialógica

Entendemos que crenças e representações[27] podem divergir no que se refere a aspectos político-institucionais, visto que alguns pesquisadores optam por utilizar somente um dos construtos, como podemos verificar em crenças (BARCELOS; KALAJA, 2003; BARCELOS, 2006) e representações (GILLY, 2001). Entretanto, os mesmos construtos podem convergir no que se refere às suas formações teóricas que abarcam tanto perspectivas cognitivas quanto

[27] Optamos pelo uso do termo *representações* isoladamente por acreditarmos que elas são, por natureza, sociais. Ao citarmos representações, fazemos referência às representações sociais (MOSCOVICI, 2001; 2004; 2007; GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2002; GILLY, 2001; CHARAUDEAU, 2007).

sociais. Além disso, mais recentemente, alguns autores têm tentado aproximar as teorias sobre crenças e representações (ASSIS-PETERSON; COX; SANTOS, 2010; RAMOS; LESSA, 2010) nas pesquisas sobre formação de professores de língua estrangeira.

Nessa pesquisa, apesar de utilizar ambos os construtos de forma paralela, por perceber a relação dialógica de suas formações teóricas, optamos por não utilizar um construto pelo outro, ou seja, como termos sinônimos, devido a questões político-institucionais e pelo caráter de pertença teórico-disciplinar que crenças e representações sociais têm adquirido em pesquisas recentes.

Segundo Moscovici (2002), a teoria das representações sociais, objeto de estudo da Psicologia Social e com fundamentos na Sociologia e na Antropologia, tem recebido críticas das ciências vizinhas por não oferecer definições claras ou estabelecer relações simples entre suas proposições, ou ainda por não enunciar hipóteses que possam ser submetidas à verificação. Umas das razões que o autor estabelece como justificativa para tantos contrapontos é exatamente a origem das representações sociais, a própria tentativa de racionalidade humana que parte de interações sociais. Assim, de acordo com o autor, as classificações futuras das representações sociais ficam a critério dos pesquisadores e seus respectivos campos e tendências teóricos.

Dessa forma, fica a critério do leitor e de sua bagagem semântica optar por crenças ou representações, crenças e representações, ou mesmo discordar e acrescentar outras perspectivas não contempladas nessa pesquisa. Na classificação que apresentamos nessa seção, propomos um diálogo do construto crenças a partir da classificação feita por Barcelos e Kalaja (2003) e do construto representações sociais de Moscovici (2001), ambos construtos para tratar das crenças e representações dos professores de LI informantes desta pesquisa.

As descrições seguintes estão divididas em três partes: inicialmente, retratamos a caracterização sobre crenças elaborada por Barcelos e Kalaja (2003)[28]; posteriormente descrevemos a caracterização realizada por Barcelos (2006) e, finalmente, apresentamos nossa ressignificação dialógica sobre crenças e representações. De acordo com Barcelos e Kalaja (2003), as crenças podem ser caracterizadas em: *dinâmicas e emergentes; socialmente construídas e situadas contextualmente; experienciais; mediadas; paradoxais* e *contraditórias.*

[28] Tradução nossa.

QUADRO 2
Barcelos e Kalaja (2003)

Dinâmicas e emergentes – de acordo com Dufva, as crenças são dinâmicas em dois sentidos. Primeiro, elas podem mudar durante um longo período de tempo, por exemplo, a história de vida de alguém. Segundo, elas também podem mudar dentro da situação atual, por exemplo, ao longo de uma entrevista. O que queremos dizer com emergente é que uma crença não está na mente de alguém como uma entidade mental pronta e construída. Embora crenças possam ser vistas como construtos mentais, elas são emergentes e dinâmicas, não estáticas. Elas mudam e evoluem à medida que nós passamos por experiências no mundo, interagimos com o mundo, mudamos e somos mudados por ele. Nesse processo, as crenças são articuladas à medida que nós agimos e conversamos sobre elas (Kalaja e Dufva, cap. 4 e 6).

Socialmente construídas e situadas contextualmente – em oposição à imagem mental e individual de crenças descrita nas abordagens normativa e metacognitiva, a pesquisa nesse livro enfatiza a natureza social de crenças. Consequentemente, as crenças têm vozes múltiplas; elas incorporam a perspectiva social à medida que elas são criadas nos contextos de grupos sociais e relacionamentos. A partir dessa perspectiva, é importante reconhecer o papel dos Outros na co-construção de nossas crenças. As crenças são geralmente evocadas por alguém ou alguma coisa, como aponta Dufva (cap. 6). Isso significa que temos que prestar mais atenção ao papel do pesquisador, quando investiga crenças.

Experienciais – crenças surgem de experiências no sentido deweyano. Em outras palavras, elas resultam de interações entre o indivíduo e o ambiente, entre aprendizes e aprendizes, aprendizes e professores, aprendizes e um assunto, e assim por diante. Dessa forma, elas não são "certas" ou "erradas" como Kramsch descreve (cap. 5), ou precisas, como Woods coloca (cap. 9); mais propriamente elas são construídas e reconstruídas por propósitos específicos, situados e contextualizados.

Mediadas – de acordo com Alanen (cap. 3) crenças agem como recursos mediacionais que alunos e professores podem ou não usar. Além disso, os Outros também agem como mediadores de crenças. Isso explica porque algumas pessoas podem não agir de acordo com suas crenças. As crenças podem ser vistas como uma ferramenta disponível para alunos e

professores que irão usá-las ou não, dependendo da situação, tarefa, e as pessoas com as quais eles interagem.

Paradoxais e contraditórias – os autores que contribuíram com esse volume reconhecem a natureza paradoxal de crenças e empregam adjetivos contrastivos para demonstrar isso. Assim, crenças são sociais, mas também individuais; singulares, mas também partilhadas; racionais e emocionais; diversas, mas também uniformes. Como Alanen, Dufva e Barcelos (cap. 3, 6 e 8) destacam, as crenças podem tanto agir como instrumentos de empoderamento ou, por outro lado, como restrições poderosas na aprendizagem de língua estrangeira ou segunda língua.

No próximo quadro, apresentamos a caracterização posteriormente desenvolvida por Barcelos (2006). De acordo com a autora, as crenças podem ser *dinâmicas; emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente; experienciais; mediadas*; *paradoxais* e *contraditórias; relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa; não tão facilmente distintas do conhecimento*. Nessa versão, a autora dissocia as crenças dinâmicas das crenças emergentes e relaciona essas últimas às crenças socialmente construídas e situadas contextualmente. Duas outras caracterizações foram elaboradas, as crenças relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa, e as crenças não facilmente distintas do conhecimento. A seguir, retratamos as crenças desenvolvidas por Barcelos (2006):

QUADRO 3
Barcelos (2006)

Dinâmicas – isso significa que as crenças mudam através de um período de tempo, como por exemplo, no curso de nossa história de vida, bem como dentro de uma mesma situação. De acordo com Dufva (2003), o que acreditávamos sobre aprendizagem de línguas nos anos 60 é diferente do que acreditamos agora. Essa dinamicidade, segundo Dufva, não significa que as crenças são geradas imediatamente, mas são sempre ancoradas em algo – "incidentes do passado, pessoas que foram significativas, assuntos que lemos ou ouvimos na mídia ou opiniões de nossos professores na escola" (p. 143).

Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente – como apontado anteriormente, as crenças não estão dentro de nossas mentes como uma estrutura mental pronta e fixa, mas mudam e se desenvolvem à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e, somos ao mesmo tempo modificados por elas. Segundo Barcelos e Kalaja (2003, p. 233), "as crenças tornam-se articuladas à medida que agimos e falamos sobre elas." Ou, conforme Dufva muito bem salientou, "falar sobre alguma coisa significa, ao mesmo tempo, ouvir a nós mesmos" (p. 144). Dessa forma, as crenças incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais. Para Kramsch (2003), as "crenças não só representam uma realidade social, mas constroem essa realidade" (p. 111). Para a autora, não deveríamos esconder a inconsistência e variabilidade das crenças, mas sim, "dar um relato contextualizado das crenças, levando em conta sua variabilidade, contingência e inconsistência" (p. 111).

Experienciais – de acordo com os desenvolvimentos recentes nos estudos da cognição, "todos os processo cognitivos, assim como a linguagem, nascem da natureza contextual da existência humana e da experiência" (Langacker, 1990, 1991 apud Watson-Gegeo, 2004, p.333). Essa experiência é entendida no sentido deweyano, ou seja, é resultado das interações entre indivíduo e ambiente, entre aprendizes, entre aprendizes e professores. Hosenfeld (2003), citando Dewey (1938), Kalaja (1995) e Barcelos (2000), afirma: "As crenças dos aprendizes são parte das construções e reconstruções de suas experiências" (p. 39).

Mediadas – as crenças podem ser vistas como instrumentos, ferramentas disponíveis as quais podemos usar ou não dependendo da situação, tarefa e pessoas interagindo conosco (Alanen, 2003). Para Dufva (2003), as crenças são meios de mediação usados para regular aprendizagem e a solução de problemas.

Paradoxais e contraditórias – como salientado anteriormente por Barcelos (2000, 2003), as crenças podem agir como instrumentos de empoderamento ou como obstáculos para o ensino/aprendizagem de línguas. Assim, as crenças são "sociais, mas também individuais e únicas; são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes" (Barcelos e Kalaja, 2003, p. 203).

Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa – as crenças não necessariamente influenciam as ações.

Não tão facilmente distintas do conhecimento – de acordo com Woods (2003), "as crenças não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem" (p. 226-227). O uso dos termos BAK (Woods, 1996) e cognição dos professores por Borg (2003) atestam essa asserção.

A seguir, apresentamos uma adaptação da caracterização das crenças elaboradas por Barcelos e Kalaja (2003) associadas às contribuições das representações sociais, de Moscovici (2001, 2004, 2007) e do imaginário sociodiscursivo de Charaudeau (2007). Mantivemos as crenças e representações *mediadas* como em Barcelos e Kalaja (*op. cit.*) por concordar com o caráter mediacional que um Outro pode promover. Além disso, mantivemos as crenças dinâmicas e emergentes, agora redefinidas como crenças e representações *dinâmicas e emergentes*, devido às mudanças de curto e longo prazo que podem causar e por não serem estáticas, mas que se transformam a partir das interações com o mundo à nossa volta. Por conseguinte, apresentamos classificações que foram incorporadas a outras, pela natureza semelhante de suas descrições teóricas. Por exemplo, as crenças experienciais, sociais e contextualmente situadas foram ressignificadas para crenças e representações *experienciais e sociais*, devido à relação que ambas apresentam a partir das experiências vividas no interior de interações sociais. Dessa forma, apresentamos nossa ressignificação das crenças e representações de professores de LI, uma proposta em construção sujeita a outras adaptações de sentido e de conteúdo que possam contribuir para as áreas que se valham das perspectivas sociais e cognitivas em suas práticas discursivas. Na ressignificação dialógica que propomos, apresentamos seis tipos de crenças e representações, das quais quatro foram adaptadas das classificações de Barcelos e Kalaja(2003) e Barcelos (2006), e duas foram construídas ao longo dessa pesquisa. São elas: *mediadas; dinâmicas e emergentes; paradoxais* e *contraditórias; experienciais e sociais; polifônicas; críticas e reflexivas.*

Crenças e Representações Mediadas – o Outro pode agir como *mediador* das crenças e representações de alguém. Isso explica porque algumas pessoas podem agir de acordo com suas crenças e representações, que podem servir como recursos *mediacionais* que alunos e professores podem usar. O aprendiz, à medida que fala sobre suas crenças, as constrói[29]. Considerando o diálogo entre crenças e representações, estas podem ser vistas como uma

[29] Na obra organizada por Barcelos e Kalaja (2003), Alanen (2003) cita Vygotsky para explicitar o caráter mediacional de crenças, que são, para aquele autor, recursos psicológicos que podem ser usados para mediar as ações (ALANEN, 2003, p. 61).

ferramenta disponível para alunos e professores usarem, dependendo da situação, tarefa e pessoas com as quais eles interagem.

Crenças e Representações Dinâmicas e Emergentes – embora crenças e representações possam ser vistas como construtos mentais, elas são *dinâmicas e emergentes*[30], isto é, não se caracterizam como estáticas. Elas mudam e se redefinem à medida que nós passamos por experiências no mundo, interagimos com o mundo, mudamos e somos mudados por ele. Nesse processo, elas são articuladas à medida que nós agimos, e conversamos sobre elas. Barcelos e Kalaja (2003) citam Dufva para descrever dois sentidos para as crenças *dinâmicas*: primeiro, elas podem mudar durante um longo período de tempo, por exemplo, ao longo da história de vida de alguém; segundo, elas também podem mudar dentro da situação atual, por exemplo, ao longo de uma entrevista. Elas são também consideradas *emergentes* porque não estão na mente de alguém como entidades mentais prontas e construídas.

Paradoxais e Contraditórias – as crenças e representações são paradoxais e contraditórias porque retomamos pontos de vista e as transformamos à medida que interagimos com o mundo e com as pessoas à nossa volta. Para Barcelos e Kalaja (2003), as crenças são sociais, mas também individuais; singulares, mas também partilhadas; racionais e emocionais; diversas, mas também uniformes. Para Moscovici (2004), as representações sociais são racionais porque os homens se tornam racionais pelas formas de pensamento, ou de linguagem, que são necessariamente sociais. O indivíduo isolado e só não poderia sê-lo. Concordamos com Moscovici (2004) e Barcelos (2006) sobre a natureza social de crenças e representações, pois apesar de fazermos escolhas que pareçam ser individuais em certos momentos, há sempre algo ou alguém que usamos como referência em nossas práticas discursivas. Para Gilly (2001), existem contradições em nossos sistemas de representações que tentamos adaptar e tornar coerentes à medida que interagimos com realidades sociais distintas. Em suma, buscamos articular nossas crenças e representações paradoxais e contraditórias e torná-las coerentes por meio de adesões e identificações com grupos sociais distintos.

Experienciais e Sociais – segundo Moscovici (2007), as representações são, por natureza, sociais. E de acordo com Barcelos e Kalaja (2003), as crenças incorporam a perspectiva social à medida que elas são criadas nos contextos de grupos sociais e relacionamentos. Elas são socialmente construídas e situadas contextualmente, e resultam das

[30] Mantivemos a fusão das crenças dinâmicas e emergentes apresentadas em Barcelos e Kalaja (2003) e de maneira distinta em Barcelos (2006), por interpretarmos que essas crenças e representações são tanto dinâmicas quanto emergentes, visto que o ponto de convergência entre elas é a possibilidade de mudança ao longo de um período curto de tempo.

experiências entre o indivíduo e o ambiente, entre alunos, alunos e professores, alunos e um assunto, e assim por diante. A partir dessa perspectiva interacional, é importante reconhecer o papel do Outro na construção de nossas crenças e representações. Segundo Barcelos e Kalaja (*op. cit.*), as crenças surgem de experiências no sentido deweyano, ou seja, elas não são "certas" ou "erradas", mais propriamente, elas são construídas e reconstruídas com propósitos específicos.

Polifônicas – as crenças e representações são, por natureza, constituídas por múltiplas vozes; no sentido bakhtiniano, são construídas por diferentes vozes nas práticas sociais e em contextos sociais variados. No caso do professor de LI, suas crenças e representações podem ecoar de vozes de colegas professores de LI, professores formadores, alunos, familiares e amigos. Há também as vozes advindas de materiais didáticos aos quais o professor de LI é exposto, e que se expõe, dentre eles, o discurso midiático sobre e na própria LI, os recursos utilizados nas preparações de aulas, as leituras de pesquisas em LI, dentre outros.

Críticas e Reflexivas – professores são, por natureza, indivíduos críticos e reflexivos, sejam com os alunos, com os materiais, ou com eles mesmos, em suas próprias aulas ou de seus colegas. Suas crenças e representações podem surgir de reflexões críticas ocorridas antes, durante e/ou depois de suas aulas, como propôs Schon (1986, 2000). Quando professores preparam uma aula e planejam uma sequência didática, refletem sobre as possíveis ações e, da mesma forma, após uma aula, refletem sobre o que ocorreu. A reflexão e a crítica podem ocorrer em qualquer momento da ação pedagógica, quando professores tentam localizar e resolver questões que surgem ao longo de uma aula e também quando tentam levar em consideração as situações inesperadas do contexto de ensino-aprendizagem.

As duas últimas classificações são propostas que emergiram ao longo dessa pesquisa, pela influência dialógica da polifonia bakhtiniana e pela natureza crítica e reflexiva que as crenças e representações de professores podem demonstrar.

Concluindo a seção sobre a ressignificação dialógica que propomos para crenças e representações de professores de LI, buscamos contribuir principalmente para a ressignificação de suas práticas discursivas sobre a formação continuada sem o intuito, porém, de classificá-las como certas ou erradas, mas sim de conhecê-las e (re)construí-las por meio de novas práticas discursivas.

Dessa forma, apresentamos o QUADRO 4 com a sistematização de nossa proposta de ressignificação de crenças e representações que se baseou nas caracterizações das crenças elaboradas por Barcelos e Kalaja (2003) e Barcelos (2006), bem como as representações sociais de Moscovici (2001, 2004, 2007):

QUADRO 4

Sistematização da ressignificação de crenças e representações

Barcelos e Kalaja (2003)	**Barcelos (2006)**	**Costa (2013)**
Crenças	Crenças	Crenças e Representações
1. Dinâmicas e emergentes	1. Dinâmicas	1. Mediadas
2. Socialmente construídas e situadas contextualmente	2. Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente	2. Dinâmicas e emergentes
3. Experienciais	3. Experienciais	3. Paradoxais e contraditórias
4. Mediadas	4. Mediadas	4. Experienciais e sociais
5. Paradoxais e contraditórias	5. Paradoxais e contraditórias	5. Polifônicas
	6. Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa	6. Críticas e Reflexivas
	7. Não tão facilmente distintas do conhecimento	

No capítulo seguinte, apresentamos o caminho metodológico da pesquisa. Iniciamos pela descrição das fases do trabalho e traçamos um perfil dos professores de LI de escolas públicas na cidade pesquisada. Em seguida, discorremos sobre os instrumentos de coleta de dados utilizados, delineamos o perfil dos professores informantes que contribuem para esse estudo e, finalmente, discutimos a metodologia utilizada na análise dos dados coletados.

3. O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A metodologia utilizada nessa pesquisa é qualitativa, visto que, de acordo com Haguette (2005), os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser. Inicialmente, fizemos um levantamento do perfil dos professores de LI de escolas da cidade pesquisada com o intuito de comparar os dados e extrair possíveis variáveis como gênero, idade, formação, séries que lecionam e tempo de serviço. E, posteriormente, trabalhamos com uma abordagem qualitativa por meio de um questionário, uma entrevista e uma narrativa como instrumentos de coleta de dados, com a finalidade de investigar as crenças e representações dos professores de LI com relação à formação continuada.

Devido ao número reduzido de informantes, analisamos a possibilidade de utilizar o estudo de caso como método de pesquisa, pois segundo Johnson (1992), os estudos de caso têm o foco em um conjunto de informações mais detalhadas de poucos casos, uma característica de métodos qualitativos. Além disso, Nunan (1999) aponta que o uso do estudo de caso como método de pesquisa tem a vantagem de instigar o interesse de outros sujeitos em suas práticas do mesmo contexto. Por isso, no caso dessa pesquisa, outros professores de LI da região ou de outras regiões podem se identificar com as questões levantadas por esse estudo, por exemplo.

Entretanto, para investigar as práticas discursivas desses professores de LI informantes da pesquisa nos contextos onde suas práticas sociais ocorrem, ou seja, a sala de aula, não estaríamos investigando suas crenças e representações sobre a formação continuada, mas os reflexos que talvez suas percepções sobre a formação continuada teriam em suas ações, o que poderia ser um outro viés da pesquisa. Dessa forma, optamos por desenvolver a análise a partir de categorias temáticas que foram inferidas dos relatos dos informantes, o que, segundo Weiss (1994), configura uma pesquisa qualitativa em que a escolha de temas torna-se mais relevante do que o relato de um estudo de caso.

O levantamento do perfil dos professores de LI de escolas públicas estaduais ocorreu em março de 2011, com dados fornecidos pela Superintendência Regional de Ensino; e o levantamento do perfil dos professores de LI de escolas públicas municipais foi realizado de março a maio de 2011, com dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação

local[31]. Os dados desse levantamento somam 31 professores, sendo 19 professores de LI de escolas públicas municipais e 12 professores de LI de escolas públicas estaduais.

Após contato com a Secretaria Municipal de Educação e a Superintendência Regional de Ensino, e de posse da maioria dos dados pessoais e profissionais dos professores de LI, houve a tentativa de selecionar os professores informantes para a pesquisa. O critério de seleção foi condicionado à aceitação dos professores a participarem como informantes da pesquisa como descrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1), assinado por cada professor voluntário.

No entanto, para iniciar o contato com os professores por meio das escolas foi necessário aguardar o parecer do Comitê de Ética da universidade (CEP), visto que, de acordo com o Conselho Nacional de Saúde, todas as pesquisas que lidam com seres humanos devem ser anteriormente aprovadas pelo CEP. Além disso, tanto a Superintendência de Ensino da região quanto a Secretaria de Educação da cidade pesquisada exigiram o parecer do CEP para autorizarem nosso acesso aos professores de LI informantes. Esse fato gerou delonga no acesso às escolas, visto que a solicitação do parecer foi submetida no início de maio de 2011 e sua emissão ocorreu apenas em outubro.

Devido a esses fatores que delongaram o acesso aos professores de LI informantes nas escolas da cidade sede, optamos por convidar aqueles a que tínhamos acesso fora das escolas e, dessa forma, obtivemos sucesso com apenas dois informantes entre os seis professores contactados.

As sessões 3.1 e 3.2 a seguir tratam, respectivamente, do desenvolvimento do levantamento de dados e da fase qualitativa da pesquisa.

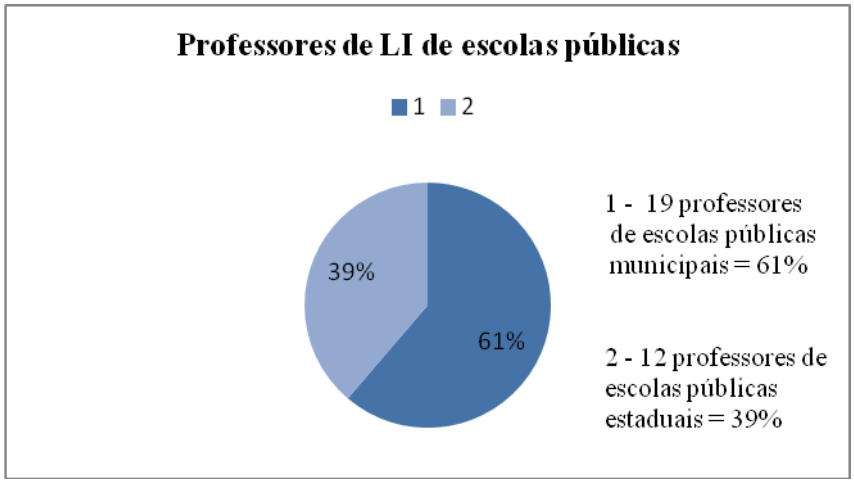
3.1 O levantamento de dados

Segundo a Superintendência Regional de Ensino, jurisdição à qual a cidade pesquisada está inserida, há 11 escolas públicas estaduais, das quais cinco estão localizadas na área urbana, e seis estão localizadas em distritos que compõem o município. Das 11 escolas estaduais, nove possuem 12 professores de LI. Por sua vez, segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, o quadro de professores das escolas públicas municipais é composto por 19 professores de LI. O GRÁFICO 3, a seguir, demonstra o perfil numérico de

[31] A Secretaria delongou a entrega dos dados em questão devido a questões jurídicas e políticas locais.

professores de LI das escolas públicas estaduais e municipais da cidade[32] onde a pesquisa foi desenvolvida.

GRÁFICO 3



Percebemos que, do total de professores de LI de escolas públicas da sede em questão, a maioria é de escolas municipais (61%) e que, em menor escala (39%), são professores de LI de escolas estaduais. As informações sobre o perfil dos professores de LI de escolas estaduais locais são datadas de maio de 2011, com base nos dados fornecidos pela Superintendência Regional de Ensino, do Educacenso[33] de 2010, e a coleta dos dados apresentados é de responsabilidade de cada diretor escolar. Os dados dos professores de LI de escolas públicas municipais foram coletados na Secretaria de Educação do município, no primeiro semestre de 2011.

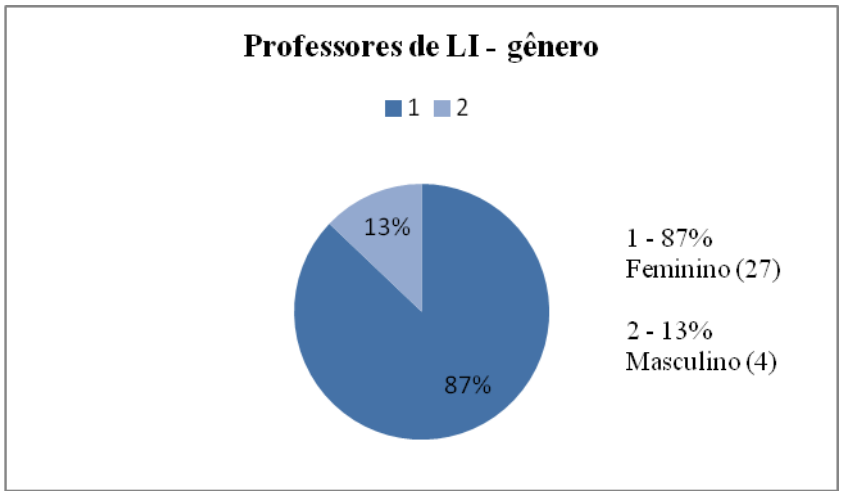
Partimos do levantamento do número de professores de LI na cidade pesquisada, um instrumento de coleta de dados quantitativo que Johnson (1992) denomina *survey* e que, segundo a autora, vem sendo usado por pesquisadores de segunda língua, língua estrangeira e educação bilíngue interessados em pesquisar a grande variedade de problemas que provêm da aprendizagem de línguas. Dentre eles, a autora relata a constante mudança do contexto demográfico, e ressalta a importância desse tipo de levantamento estar em contínua atualização, para auxiliar pesquisadores a descreverem o contexto social da aprendizagem de

[32] Cidade do sudeste de Minas Gerais, com cerca de 55 mil habitantes de acordo com o Censo de 2010.

[33] O Educacenso é uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais), quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet. A partir dos dados do Educacenso, é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e planejada a distribuição de recursos para alimentação, transporte escolar e livros didáticos, entre outros. Fonte: http://portal.mec.gov.br

línguas. Como demonstrado no GRÁFICO 4, o gênero feminino é variável predominante no perfil dos professores de LI das escolas públicas municipais e estaduais.

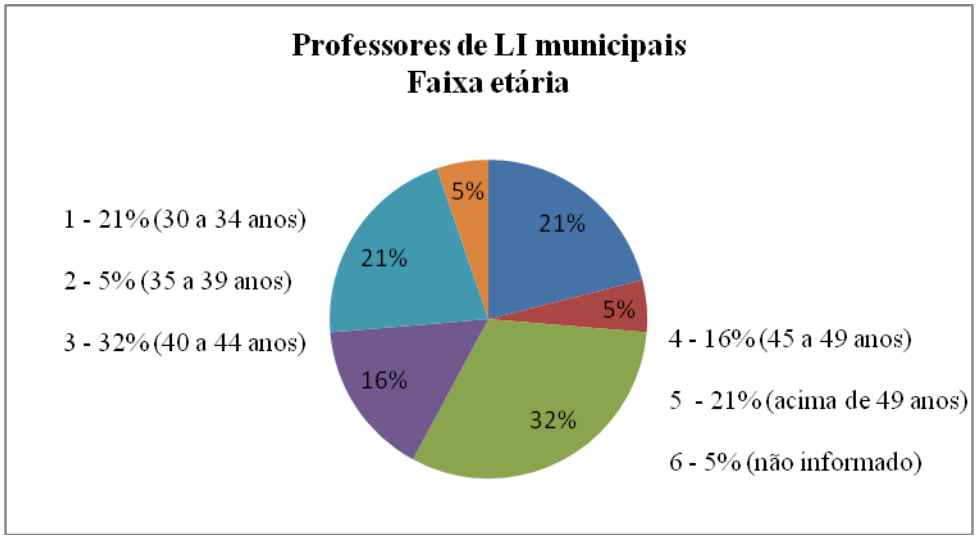
GRÁFICO 4



Entre os 19 professores de LI na rede pública municipal, há apenas um professor do gênero masculino, e em 12 professores de LI na rede pública estadual, há apenas três professores do gênero masculino. Conforme descrito no GRÁFICO 4, são 87% do gênero feminino (27 professoras) e 13% do masculino (4 professores).

Outra variável considerada foi a faixa etária desses professores (GRÁFICO 5), em que foi possível coletar dados somente dos professores de LI de escolas públicas municipais, pois dados como faixa etária, séries que lecionam e tempo de serviço dos professores de LI de escolas estaduais não foram fornecidos pelo Educacenso.

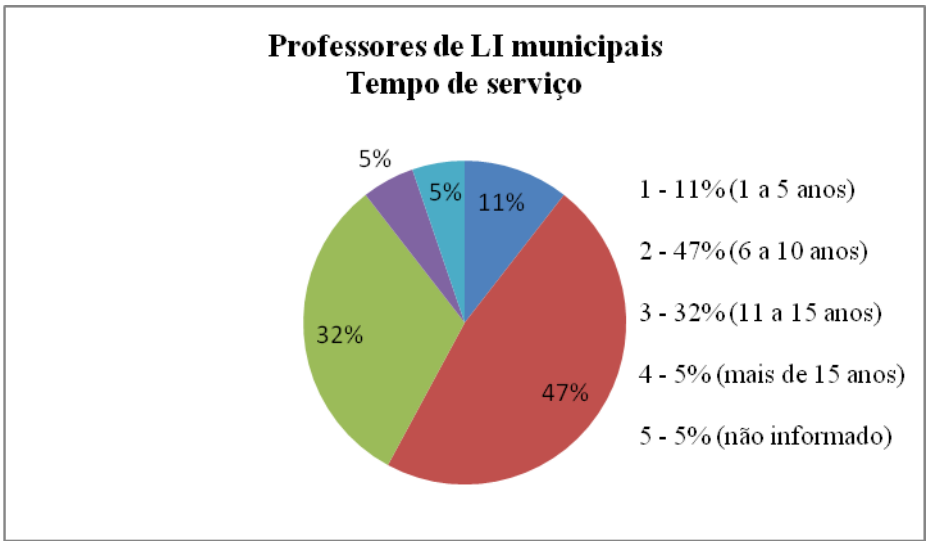
GRÁFICO 5



Os professores de LI municipais mais jovens têm entre 30 e 34 anos (21%) e o maior número de professores concentra-se na faixa etária de 40 a 44 anos (32%). Podemos destacar também que os itens 4 e 5 correspondem a 37% (16% e 21%) dos professores com idade superior a 45 anos. Os professores com faixas etárias entre 30 e 34 anos bem como aqueles acima de 49 anos representam, 21% do total de professores de LI de escolas municipais, em cada um desses segmentos.

A variável tempo de serviço foi possível ser verificada somente com os professores de LI de escolas públicas municipais, como mostra o GRÁFICO 6. Quase metade (47%) dos professores de LI municipais têm entre 6 e 10 anos de tempo de serviço, e quase um terço do total de professores de LI (32%) têm entre 11 e 15 anos de tempo de serviço, seguidos de 11% com o tempo de serviço entre um e cinco. Do total dos professores, 5% têm mais de 15 anos de tempo de serviço e outros 5% não foram informados. Os dados sugerem que a maioria dos professores de LI da rede municipal têm mais de 5 anos de tempo de serviço, o que nos permite concluir que a maior parte desses professores pode ou poderia estar inserido em programas de formação continuada pelo mesmo período de tempo.

GRÁFICO 6



Na seção seguinte, apresentamos os instrumentos utilizados na coleta de dados, o perfil dos dois informantes da pesquisa e também a forma como a análise dos dados foi desenvolvida.

3.2 Os instrumentos de coleta de dados, o perfil dos informantes e a metodologia da análise

A partir da perspectiva de que o discurso é uma prática social, analisamos as práticas discursivas de professores de LI de escolas públicas e como essas práticas refletem as crenças e representações acerca da educação continuada.

Nesta fase, para investigar as crenças e representações dos professores de LI com relação à formação continuada, por meio de suas práticas discursivas, decidimos utilizar os seguintes instrumentos de coleta dados: o questionário, a entrevista e a narrativa[34].

Partimos dos instrumentos de coleta de dados que descrevemos na seção seguinte e, em seguida, apresentamos o perfil dos professores informantes e a metodologia utilizada na análise dos dados da pesquisa.

3.2.1 Os instrumentos de coleta de dados

Inicialmente, aplicamos um questionário com questões abertas e fechadas, seguido de uma entrevista semi-estruturada e uma narrativa para cada um dos dois informantes pesquisados. Os questionários e as entrevistas foram respondidos em setembro de 2011 por ambos os informantes. As narrativas, por sua vez, foram enviadas à pesquisadora em outubro de 2011. Nos parágrafos a seguir, discorremos sobre cada um dos instrumentos e justificamos a utilização dos mesmos na coleta de dados dessa pesquisa.

Segundo Wallace (1998), questionários e entrevistas são classificados como técnicas introspectivas, pois são análises que o sujeito faz de seus próprios pensamentos e sentimentos. A categoria de perguntas de um questionário ou entrevista depende do que o pesquisador está interessado em descobrir. O questionário é uma técnica de investigação que tem por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc. Para tanto, o questionário foi estruturado com o objetivo de investigar tais perspectivas dos professores de LI informantes com relação à sua formação continuada e foram elaboradas vinte e cinco perguntas, das quais dezoito apresentavam respostas de múltipla escolha[35].

A diferença fundamental entre questionário e entrevista é que na entrevista as questões são formuladas e respondidas oralmente, ao passo que na maioria dos questionários, as

[34] APÊNDICES A, B e C, respectivamente (p. 95 – 102).
[35] APÊNDICE A, página 95.

perguntas e respostas são escritas (GIL, 1989). A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais empregadas no campo das ciências sociais (GIL, *op. cit.*). "Psicólogos, sociólogos, pedagogos, assistentes sociais e praticamente todos os outros profissionais que tratam de problemas humanos valem-se dessa técnica, não apenas para a coleta de dados, mas também com objetivos voltados para diagnóstico e orientação" (GIL, 1989, p. 113). Enquanto técnica de coleta de dados, o emprego da entrevista é adequado para a obtenção de informações a respeito do que as pessoas a serem entrevistadas pensam, sabem, percebem, creem, sentem, esperam, desejam ou têm como experiência a respeito de um determinado tema (GIL, 1989; WALLACE 1998).

Utilizamos a entrevista semi-estruturada, uma vez que seu propósito é explorar de maneira aprofundada o que dizem os informantes sobre sua experiência e conhecer suas crenças e representações com relação à sua formação continuada[36].

Com relação às narrativas, o objetivo do uso desse instrumento de coleta de dados é abordar realidades pouco conhecidas pelo pesquisador, ou então apresentar uma visão aproximada do problema pesquisado (JOHNSON; GOLOMBEK, 2002). As autoras argumentam que a aprendizagem do professor é construída por meio de experiências em contextos sociais, seja como aprendizes em salas de aula e escolas, como participantes em programas educacionais, ou como membros das comunidades nas escolas onde eles ensinam. De acordo com as autoras, o objetivo das narrativas é investigar e transformar as práticas sociais em sala de aula. Pois, se o desenvolvimento profissional é socialmente construído e reformulado a partir do conhecimento, crenças, representações e práticas pré-existentes, tais professores podem refletir sobre a maneira como ensinam e reestruturar suas práticas em salas de aula ao longo do tempo.

Segundo Johnson e Golombek (*op. cit.*), a investigação através de narrativas é fundamentada na filosofia educacional de Dewey (1916, 1920, 1933), conhecida como investigação dentro da experiência, que demonstra como a reflexão sobre as experiências por meio de narrativas pode mudar as condições de compreensão de novas experiências. Dessa forma, interpretamos as narrativas como um instrumento de coleta de dados fundamental para esta pesquisa, devido ao caráter reflexivo que elas podem ocasionar. Sendo assim, estruturamos a narrativa com o objetivo de conhecer tanto os motivos que levaram os professores informantes a serem professores de LI, bem como a história de sua formação profissional, assim como suas ações com relação à sua formação continuada[37].

---

[36] APÊNDICE B, página 101.
[37] APÊNDICE C, página 102.

3.2.2 O perfil dos professores de LI informantes

Os dois professores que prontamente aceitaram o convite de participar dessa pesquisa representam 14% do total de professores de LI de escolas públicas tanto estaduais como municipais da região pesquisada, pois ambos lecionam nos dois contextos. Apesar do número de professores de LI informantes não ser representativo para generalizações nessa pesquisa, suas contribuições podem incitar o interesse de seus colegas que podem se identificar com as questões levantadas e que podem promover reflexões e colaborar com a formação continuada dos professores de LI de escolas públicas locais. Luiz e Clara, que tiveram suas identidades preservadas para garantir a privacidade de suas participações na pesquisa[38], são os protagonistas a partir de agora.

3.2.2.1 O professor informante Luiz

O professor Luiz tem entre 35 e 39 anos, é licenciado em língua inglesa (LI) e trabalha como professor de LI há três anos e nove meses. Ele trabalha em três escolas da rede pública, com uma carga horária de 30 horas semanais, sendo 20 horas para oito turmas de ensino fundamental em escola municipal e 10 horas para cinco turmas de ensino fundamental, em duas escolas estaduais. Luis afirma que não exerce outra atividade remunerada e que dedica cerca de 11 horas semanais a atividades físicas, laser e rotinas de casa, e três horas a atividades extraclasse, como preparação das aulas, elaboração de material didático, correções de trabalhos, preenchimento de diários e formulação de relatórios, por exemplo.

3.2.2.2 A professora informante Clara

A professora Clara tem entre 45 e 49 anos, é licenciada em Inglês e Português e também possui bacharelado em tradução. Ela trabalha como professora de LI há 19 anos e atualmente trabalha em duas escolas da rede pública com uma carga horária de 38 horas, sendo 18 horas para nove turmas de ensino fundamental em escola municipal e 20 horas para 10 turmas de ensino médio em escola estadual. Clara afirma que não exerce outra atividade remunerada e que dedica 10 horas semanais no laser e em rotinas de casa, além de despender aproximadamente duas horas semanais a atividades extraclasse.

---

[38] Conforme os Critérios de Ética em Pesquisa (CEP) com Seres Humanos da Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (APÊNDICE D, p. 103).

3.2.3 Metodologia da análise

A análise dos dados teve como ponto de partida a leitura do primeiro instrumento de coleta de dados – o questionário de cada informante. De acordo com Weiss (1994), a análise tem início até mesmo no momento da confecção de cada instrumento de coleta de dados, devido às reflexões que podem surgir no momento da produção, especulações que fazemos e *insights* que criamos a partir do questionário piloto[39].

Quatro categorizações temáticas foram inferidas da leitura dos questionários, das entrevistas e das narrativas dos dois informantes e serviram como objeto de análise das crenças e representações por meio das práticas discursivas desses dois professores de LI sobre a formação continuada. A seguir, relatamos como cada uma das categorizações temáticas emerge na análise.

A partir do questionário, pudemos inferir o primeiro tema relevante a ser discutido na análise: as crenças e representações dos professores de LI sobre cursos de formação continuada. Essa primeira categoria surgiu em função da necessidade de se conhecer o perfil dos professores de LI com relação aos cursos que desejam para sua formação continuada, os que as universidades oferecem na área em questão, os que seriam importantes para colaborar com suas práticas didático-pedagógicas, ou seja, cursos que dessem suporte aos desafios enfrentados por eles no dia-a-dia.

A segunda categoria, as crenças e representações dos professores de LI sobre a disponibilidade de tempo para a formação continuada, surgiu a partir da leitura dos dados do questionário e da entrevista. Ambos informantes relatam a mesma experiência paradoxal com relação ao tempo disponível para a formação continuada, pois, em um momento do questionário, os professores afirmam não terem tempo para a formação continuada e, em outro momento, na entrevista, afirmam terem condições de disponibilizar esse tempo. Ressaltamos ainda que esse fato nos permite inferir como nossas práticas discursivas podem ser influenciadas por afirmações paradoxais e contraditórias em diferentes momentos de nossas práticas sociais.

A terceira categoria, sobre crenças e representações dos professores de LI sobre as novas tecnologias para a formação continuada e o ensino de LI, surgiu a partir das dificuldades descritas pelos informantes da pesquisa nos três instrumentos de coleta sobre o

[39] Um questionário piloto foi respondido por uma professora de LI de escola pública de outra região do estado para que fossem avaliadas a clareza e a pertinência das questões. Essa professora aceitou ser voluntária para responder ao questionário e, com isso, colaborou para que algumas modificações fossem feitas na parte estrutural do mesmo.

uso das novas tecnologias para a formação continuada. Pudemos perceber que este seria um tema atual e oportuno para tratar em uma das categorizações para análise nessa pesquisa.

A quarta e última categoria trata das crenças e representações dos professores de LI sobre as políticas públicas educacionais para a formação continuada e surgiu a partir de nossas inferências sobre o conhecimento dos professores a respeito das políticas públicas educacionais. Segundo Derrida (1999), é impossível dissociar o trabalho que nós, pesquisadores, fazemos da reflexão das condições políticas e institucionais relacionadas às pesquisas. Dessa forma, consideramos importantes os conhecimentos que o professor de LI adquire ao longo de suas práticas pedagógicas sobre as políticas públicas educacionais e, sobretudo, para a formação continuada, devido às mudanças e adaptações que ocorrem nos parâmetros e orientações curriculares de ensino e suas consequentes transformações para formação continuada dos professores de LI.

A seguir, apresentamos a análise e discussão dos dados, estruturada em temas. Analisamos as práticas discursivas dos dois informantes da pesquisa e classificamos suas crenças e representações dentro de cada uma das quatro categorizações temáticas.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Writing is exposure.
Most of writing is rewriting, editing,
changing, adding and subtracting.
The fear of producing flawed work will prevent
the work from appearing at all.
Robert Weiss

Os conhecimentos e percepções de mundo que temos são distintos e abrangentes e, de acordo com Charaudeau (2006), o homem é tomado tanto por um desejo de inteligibilidade do mundo quanto de troca com o outro, o que nos instiga a determinar os objetos de conhecimento, ordená-los e classificá-los para que possamos apreendê-los conceitualmente (CHARAUDEAU, 2006, p. 187). Dessa forma, procuramos descrever as crenças e representações inferidas das práticas discursivas dos dois professores de LI informantes, Luiz e Clara, a respeito da formação continuada.

O critério de seleção dos excertos para a análise foi elaborado a partir da leitura dos dados coletados do questionário de cada informante, com a triangulação dos dados da entrevista e da narrativa. Quatro categorizações temáticas foram inferidas a partir da triangulação dos dados com o objetivo de analisar as crenças e representações dos professores de LI sobre a formação continuada, são elas:

1) crenças e representações dos professores de LI sobre cursos de formação continuada;

2) crenças e representações dos professores de LI sobre a disponibilidade de tempo para a formação continuada;

3) crenças e representações dos professores de LI sobre as novas tecnologias para a formação continuada e o ensino de LI;

4) crenças e representações dos professores de LI sobre as políticas públicas educacionais para a formação continuada.

A seguir, apresentamos cada uma das categorizações e a análise e discussão dos dados.

4.1 Crenças e representações dos professores de LI sobre cursos de formação continuada

Essa categoria surgiu em função da necessidade de se conhecer o perfil dos professores de LI com relação aos cursos que desejam para sua formação continuada. Por um lado, e de acordo com os informantes, a universidade pública da região pesquisada oferece

cursos interessantes para professores de LI, com embasamento teórico pertinente ao ensino de LI. Por outro lado, os cursos que gostariam de fazer seriam aqueles que atendessem suas necessidades reais de sala de aula, cursos que dessem suporte aos desafios enfrentados por eles no dia a dia.

Descrevemos a seguir os cursos que os professores Luiz e Clara afirmam ter interesse para sua formação continuada.

4.1.1 Crenças e representações de Luiz sobre cursos de formação continuada

Luiz afirma que tem grande interesse em cursar uma pós-graduação porque acredita que o magistério é sua vocação e que também deseja ascender profissionalmente. Ele afirma que, dentre os cursos que uma universidade oferece, considera a especialização em ensino de LI como o mais adequado para a sua realidade profissional e justifica que "a aquisição desse curso associado a um apoio pedagógico efetivo e recursos contribuiriam para uma prática pedagógica mais consistente" (ANEXO A1, p. 106)[40].

A partir da análise do trecho acima, foi possível inferir que Luiz possui crenças e representações que podem ser classificadas como *mediadas*, pela própria característica do gênero entrevista, um entrevistador pode até mesmo influenciar as crenças e representações do informante por meio de questionamentos e reflexões que as perguntas podem suscitar. Barcelos (2006) cita Alanen (2003) para afirmar que as crenças mediadas podem ser usadas como instrumentos disponíveis, e que seu uso depende da situação, tarefa e das pessoas com as quais interagimos. Na nossa percepção, pode ser que, em uma entrevista, o entrevistado responda intencionalmente questões pertinentes tanto para seu próprio contexto quanto para o contexto e expectativas do entrevistador.

Levando em consideração as colocações anteriores, o fato de Luiz optar pelo curso de especialização ao invés de mestrado, por exemplo, pode ser justificado por sua necessidade em adquirir um apoio pedagógico efetivo. Esse suporte pode ter reflexos em suas práticas de ensino mais do que o apoio teórico-metodológico que o mestrado possa trazer para esse momento de sua prática profissional.

Com relação ao suporte das escolas em viabilizar cursos de formação continuada, Luiz responde no questionário que as escolas em que trabalha não concedem nenhum tipo de apoio, seja ele financeiro ou de carga horária, para a participação em cursos em geral, e afirma que

[40] Os ANEXOS A1, B1, e C1 referem-se respectivamente ao questionário, à entrevista e à narrativa do informante Luiz.

essa é uma demanda atual dos professores. Na entrevista (ANEXO B1, p. 111), Luiz afirma que esses cursos deveriam ser financiados pelo MEC, pois, segundo ele, "os cursos que são financiados pelo MEC [...] têm uma credibilidade muito grande, isso dá mais segurança para o professor. E o suporte parece ser maior, a impressão que eu tenho é essa". Acreditamos que essas sejam características das crenças e representações *polifônicas*, por serem constituídas de múltiplas vozes que podem ser de outros colegas professores de LI, da leitura dos documentos e materiais didáticos a que tem acesso, ou mesmo das vozes provenientes da própria legislação sobre as políticas educacionais do MEC a que o professor teve acesso ao longo de sua formação inicial e continuada.

4.1.2 Crenças e representações de Clara sobre cursos de formação continuada

Clara acredita que os cursos oferecidos pela universidade mais adequados para sua realidade seriam os cursos voltados para práticas pedagógicas, porque "a deficiência é muito grande nessa área". Em sua entrevista, ela define práticas pedagógicas como "dicas, técnicas [...] para trabalhar determinados assuntos na sala, para não ficar só com aqueles exercícios teóricos repetitivos [...] com foco só na gramática, com foco só na interpretação, com foco só no vocabulário, ou seja, dicas para a gente poder dar uma melhorada no dia a dia, [...] no ensino". (ANEXO B2, p. 124)[41].

Podemos perceber no discurso da professora Clara tanto no questionário quanto na entrevista que ela parece ter consciência do papel desses cursos na realidade dos professores de LI de escolas públicas: "É importante viabilizar para esse público em especial cursos curtos, práticos e efetivos que sanem a lacuna que vai se formando com o passar do tempo" (ANEXO A2, p 118). Clara demonstra em seu discurso que está frequentemente envolvida com os cursos que a universidade pública oferece em seu contexto de atuação, o que nos sugere que ela conhece o discurso da universidade pública sobre a importância da formação continuada, além de ser uma demanda profissional e social, como vemos no excerto a seguir:

> olha eu sempre estou participando desses cursos, mini-cursos que a universidade oferece [...] porque depois de muito tempo que a gente é formada ou que a gente já está formada, a gente começa a achar que já sabe tudo, que está tudo bom né, e que nada vai melhorar. Então a minha concepção é essa, quando eu vou para um curso eu vou porque eu estou precisando me reciclar, porque está faltando alguma coisa, e esses cursos dão um *up* na gente [...] (ANEXO B2, p. 124).

[41] Os ANEXOS A2, B2, e C2 referem-se respectivamente ao questionário, à entrevista e à narrativa da informante Clara.

Percebemos que as crenças e representações que a professora Clara demonstra nos excertos acima podem ser caracterizadas como *polifônicas* no sentido bakhtiniano, pois revelam ser constituídas por múltiplas vozes, principalmente por utilizar o termo “a gente” para se referir a ela e, provavelmente, outros colegas. A professora afirma ter uma concepção da necessidade da formação continuada no trecho em que cita que precisa se *reciclar*. Tal concepção pode revelar crenças e representações provenientes das vozes de outros colegas professores de LI, dos materiais que ela utiliza em sala de aula, dos documentos oficiais para Línguas Estrangeiras do MEC, ou mesmo provenientes do discurso da mídia sobre a necessidade pela busca por novos meios de ensinar LI.

O termo “reciclar” está presente no discurso da professora Clara em dois momentos da entrevista (ANEXO B2, p. 125 e 126) para referir-se à formação continuada e, de acordo com Liberali (2006), as escolhas lexicais são importantes na construção do sentido e podem contribuir para representar nossas visões de mundo. Nas décadas de 70 e 80 era mais comum o uso do termo “treinamento” para se referir à formação de professores e, na década de 90, o termo “capacitação” teve mais força. Atualmente, são mais recorrentes os termos “formação continuada ou contínua” pela relação com a educação constante que o professor estabelece ao longo de sua vida.

A professora Clara também afirma que gostaria de fazer mestrado em LI com foco no ensino lúdico e presume que a entrevistadora tenha um conhecimento prévio de que o ensino lúdico não seja somente o uso de brincadeiras para ensinar LI, mas sim uma abordagem importante no ensino-aprendizagem de LI: “Olha, se eu pudesse eu faria o mestrado agora na área de língua inglesa, pegando esse foco do ensino lúdico na língua inglesa porque é muito importante, até então para mim era só brincadeira tá, acredite se quiser.” (ANEXO B2, p. 124). Além disso, podemos inferir do trecho acima que, o discurso de Clara revela crenças e representações *mediadas*, uma vez que a linguagem na entrevista pode ter sido usada como recurso mediacional das crenças e representações da professora informante. Nas crenças *mediadas*, propostas por Barcelos e Kalaja (2003), o Outro também age como mediador de crenças.

As considerações sobre cursos de formação continuada na perspectiva dos dois informantes, tanto no caso de Luiz quanto no de Clara, apontam para o fato de que o gênero entrevista com a mediação de um entrevistador pode causar nos entrevistados reflexões sobre suas próprias experiências, mas também pode direcioná-los a uma resposta que tenha influência do conteúdo da entrevista. Por exemplo, ambos têm consciência de que a pesquisa

visa conhecer suas percepções com relação à formação continuada, o que nos leva a concordar com a noção de crenças *mediadas* de Barcelos e Kalaja (2003). Clara também expõe que sempre participa dos cursos que a universidade pública oferece, pois acredita que necessita da formação continuada por ter a sensação de sempre faltar alguma coisa em sua prática pedagógica e Luiz aponta a importância de cursos de formação continuada que são oferecidos pelo MEC. Assim, essas percepções podem ser interpretadas como crenças e representações *polifônicas*, por serem advindas de múltiplas vozes, das vozes de seus colegas, de seus alunos, e de formadores de professores.

No tocante ao que é convergente no discurso de ambos sobre a formação continuada, Luiz destaca a necessidade de um curso que seja associado a um apoio pedagógico efetivo que possa contribuir para sua prática pedagógica de forma mais consistente. Clara expõe a necessidade de cursos voltados para práticas pedagógicas, sem exercícios teóricos repetitivos que enfoquem somente uma das macro habilidades linguísticas (fala, escuta, escrita e leitura). Os dois professores sugerem que necessitam de formação pedagógica mais do que teórica, pois a realidade em que vivem demanda mais prática do profissional, ou seja, ambos desejam mais orientações para melhorar suas práticas diárias no ensino de LI. O discurso de ambos revela crenças e representações *experienciais e sociais*, e, de acordo com a nossa proposta da ressignificação dialógica na seção 2.2.4, essas crenças e representações apresentam características experienciais e sociais porque surgem das experiências dos sujeitos, são socialmente construídas e situadas contextualmente, são (re)construídas a partir de propósitos específicos.

Na seção seguinte, apresentamos a segunda categoria que tem foco nas crenças e representações dos professores de LI sobre a disponibilidade de tempo para a formação continuada.

4.2 Crenças e representações dos professores de LI sobre a disponibilidade de tempo para a formação continuada

O tempo disponível dos professores de LI para a formação continuada é uma categoria fundamental a ser considerada nesta pesquisa, haja vista as discussões na Educação, com relação às mudanças nas concepções de tempo – um fator a ser ressaltado é a falta de tempo para realizar os trabalhos acadêmicos na atualidade. Segundo Clegg (2010, p. 348), “análises do ensino superior indicam que o tempo da vida acadêmica está mudando com o aumento da

intensidade dos trabalhos acadêmicos”[42]. Eles têm aumentado de forma significativa e o tempo para realizá-los parece diminuir diante das diversas funções acadêmicas. A falta de tempo dos professores informantes dessa pesquisa parece dialogar com a falta de tempo dos professores da academia de um modo geral como veremos nessa seção.

Outro fator que devemos considerar dentro da categoria que trata das crenças e representações dos professores de LI e a disponibilidade de tempo para a formação continuada é o próprio conceito de tempo que compartilhamos na contemporaneidade. Segundo Gibbs (2010, p. 391), “o tempo que estrutura o mundo é o tempo que nos permite compreender nós mesmos no mundo e tomar parte em nossa vida social”[43]. O autor cita Heidegger para se referir a esse tempo como a existência da temporalidade possível de ser datada, o tempo do mundo, o que nos permite inferir como nossas práticas experimentadas em diferentes grupos sociais são influenciadas por essas temporalidades.

Somos tomados por um conceito de tempo que parece ser natural, entretanto, Durkheim (1937 *apud* BERGMANN, 1992) aponta o tempo como um fato construído socialmente, o que nos permite considerar os dias, os meses e os anos como construtos sociais e não naturais. Por exemplo, uma disciplina em uma universidade é temporalmente cursada em um semestre, mas dura geralmente pouco menos de cinco meses. Algumas instituições educacionais internacionais relacionam o tempo de duração de uma disciplina às estações do ano. As férias escolares são socialmente instituídas no verão, dentre outras atribuições simples, como a jornada de trabalho de oito horas e as férias de trabalho de trinta dias. Enfim, nós compreendemos os ciclos dos dias, meses, estações e anos pelas atividades sociais regulares que atribuímos a esses ciclos.

Desse modo, pelo caráter de construção social que atribuímos ao tempo, consideramos relevante buscar compreender as crenças e representações com relação ao tempo disponível para a formação continuada dos professores de LI informantes da pesquisa.

A seguir, apresentamos os dizeres dos professores Luiz e Clara sobre a disponibilidade de tempo para a formação continuada e os classificamos de acordo com a categorização sobre crenças e representações proposta no referencial teórico dessa pesquisa.

---

[42] (…) analyses of higher education indicate that the tempo of academic life is changing with an increase in the intensity of academic work (CLEGG, 2010, p. 348).

[43] The times that structure these worlds are times that enable us to understand ourselves within that world and go about our social lives (GIBBS, 2010, p. 391).

4.2.1 Crenças e representações de Luiz sobre a disponibilidade de tempo para a formação continuada

O professor Luiz trabalha em três escolas da rede pública, sendo que cumpre 10 horas semanais na rede pública estadual e 20 horas semanais na rede pública municipal e leciona para 13 turmas. Com relação ao tempo que dedica a atividades extraclasse, o professor afirma que dedica três horas semanais para preparação das aulas, elaboração de material didático, correções de trabalhos, preenchimento de diários e formulação de relatórios. E dentre as atividades físicas, lazer e rotinas de casa, dedica 11 horas semanais.

Além disso, Luiz acredita que sua ascensão profissional seja possível por meio de um curso de pós-graduação e, em análise de um excerto de seu discurso sobre o que comprometeria para participar de um curso dessa natureza, o professor afirma que reduziria sua carga horária de trabalho, como descrito em sua entrevista:

> E: Que atividade você comprometeria em função de um curso de curta duração? Ou seja, o que você deixaria de fazer para fazer um curso de formação, um curso de curta duração ou um de pós-graduação?
> P: Poderia cumprir uma carga horária menor semanal, assumir um número menor de aulas pra investir na carreira profissional (ANEXO B1, p. 111).

Ele também responde na entrevista que teria 10 horas semanais disponíveis para dedicar-se a um curso de curta duração ou de pós-graduação, como descrito no excerto seguinte:

> E: Considerando sua carga horária semanal no ensino de inglês, as atividades extraclasse e as outras atividades (rotina de casa, atividades físicas, lazer) quanto tempo você tem disponível para fazer um curso de curta duração ou de pós-graduação?
> P: Esse tempo disponível é em horas semanais? Em média umas duas horas por dia, né? Umas dez horas semanais (ANEXO B1, p. 111).

No entanto, na questão 22 do questionário que trata dos fatores que o impediriam de fazer um curso de curta duração (A1, p. 106), Luiz aponta que não dispõe de tempo para fazê-lo. Contudo, analisando e comparando diferentes respostas para perguntas semelhantes, podemos inferir que as crenças e representações de Luiz sobre seu tempo disponível para a formação continuada podem ser classificadas como *paradoxais e contraditórias*. Em outras palavras, retomamos pontos de vista e mudamos nossas crenças e representações à medida que interagimos com o mundo e as pessoas à nossa volta, e tentamos adaptar e tornar nossas práticas discursivas coerentes com as realidades sociais distintas que vivenciamos.

Igualmente, acreditamos que o caráter paradoxal e contraditório sobre o tempo disponível do professor Luiz para a formação continuada sugere que suas práticas discursivas também façam referência às suas crenças e representações *experienciais e sociais*. Por exemplo, quando ele se refere ao tempo de forma geral, ele identifica no questionário que não dispõe de tempo para a formação continuada. Entretanto, quando Luiz é solicitado descrever a sua disponibilidade de tempo semanal para esse fim, ele percebe que dispõe de 10 horas, ou duas horas diárias.

Portanto, além de serem classificadas como *paradoxais e contraditórias*, essas também podem ser crenças e representações *experienciais e sociais*, uma vez que podem estar relacionadas às práticas discursivas de professores na atualidade, de um modo geral, sobre a falta de tempo e são crenças e representações *experienciais e sociais* por resultarem de suas experiências com outros professores de LI em contextos sociais específicos.

Gilly (2001) também trata do caráter contraditório das representações sociais. Ele as analisa no campo da Educação e defende que nós tentamos adaptar e articular as contradições presentes em nossos discursos em busca de coerências. Para o autor,

> os sistemas de representações são feitos de contradições que se articulam em totalidades coerentes, em torno de esquemas dominantes que conferem às representações sociais níveis funcionais de adaptação, de acordo com níveis de realidade com os quais se confrontam os sujeitos. (GILLY, 2001, p. 322).

Além de identificar as crenças e representações *paradoxais* e *contraditórias*, *experienciais e sociais*, percebemos que o discurso de Luiz também revela crenças e representações *dinâmicas* e *emergentes*. O fato dele responder, no questionário, que não dispõe de tempo para fazer um curso de curta duração e, na entrevista, dizer que teria 10 horas semanais disponíveis para fazê-lo reafirma a natureza dinâmica e emergente de suas crenças e representações. Podem ser *dinâmicas* porque podem mudar ao longo do tempo, por exemplo, no decorrer da vida de alguém, mas elas também podem mudar ao longo de uma situação atual, como no decorrer de uma entrevista, por exemplo. Podem ser *emergentes*, por sua vez, porque não são consideradas entidades mentais prontas e construídas, ou seja, embora possam ser vistas como construtos mentais, as crenças mudam e evoluem à medida vivenciamos novas experiências no mundo, à medida que interagimos, mudamos e somos mudados por ele (BARCELOS; KALAJA, 2003).

4.2.2 Crenças e representações de Clara sobre a disponibilidade de tempo para a formação continuada

Clara também responde, no questionário, que não dispõe de tempo para fazer um curso de curta duração; entretanto, na entrevista, afirma que teria tempo disponível os sábados na parte da manhã:

> E: Considerando sua carga horária semanal no ensino de inglês, as atividades extraclasse e as outras atividades (rotina de casa, atividades físicas, lazer) quanto tempo você tem disponível para fazer um curso de curta duração ou de pós-graduação?
> P: Aos sábados, na parte da manhã, acho que daria pra encaixar, sem problema (ANEXO B2, p. 124).

No excerto acima, podemos verificar o caráter *dinâmico e emergente* das crenças e representações de Clara, uma vez que, no questionário, ela afirma não ter tempo para participar de um curso de curta duração e, na entrevista, quando discorre sobre seu tempo para desenvolver suas atividades profissionais, ela demonstra características *dinâmicas* e *emergentes*, pois, suas crenças e representações parecem mudar ao longo da entrevista. Da mesma forma, as crenças e representações de Clara podem ser *contraditórias* e *paradoxais*, uma vez que, dependendo do contexto de fala, retomamos pontos de vista e mudamos nossas percepções à medida que interagimos com o mundo e as pessoas à nossa volta.

Concluindo essa seção que trata de crenças e representações de professores de LI sobre o tempo que dispõem para a formação continuada, podemos inferir que as crenças e representações de Luiz e Clara são construtos elaborados a partir de contradições que se articulam em meio à realidade de seus grupos sociais. Ambos responderam não ter tempo para fazer um curso de curta duração ou de pós-graduação no questionário, mas na entrevista responderam dispor de algum tempo, o que nos permite interpretar o caráter *paradoxal e contraditório* das crenças e representações nas práticas discursivas desses professores de LI. Isto não significa que suas crenças e representações estejam certas ou erradas conforme descrição das crenças e representações *sociais* e *experienciais*, visto que é na interação com o mundo a nossa volta que nós construímos e reconstruímos nossas opiniões, percepções, crenças e representações de mundo.

Na seção seguinte, apresentamos a terceira categoria, que trata das crenças e representações dos professores de LI sobre as novas tecnologias na formação continuada e no ensino de LI.

4.3 Crenças e representações dos professores de LI sobre as novas tecnologias na formação continuada e no ensino de LI

As tecnologias sempre estiveram presentes nas interações sociais em uma relação inicial de resistência, adaptação e aceitação (PAIVA, no prelo). De acordo a autora (*op. cit*., p. 1), "o sistema educacional sempre se viu pressionado pela tecnologia, do livro ao computador, e faz parte de sua história um movimento recorrente de rejeição, inserção e normalização". Segundo a autora, quando uma nova tecnologia surge, as reações iniciais são de desconfiança e rejeição, porém, aos poucos começa a fazer parte da realidade social e "a escola acaba por incorporá-la em suas práticas pedagógicas".

Devido às dificuldades descritas pelos professores de LI informantes da pesquisa, tanto no questionário quanto na entrevista, sobre o uso das novas tecnologias na formação continuada e no ensino de LI, percebemos que seria um tema atual e oportuno para ser tratado em uma das categorizações da análise dessa pesquisa. A seguir, discutimos os relatos dos professores Luiz e Clara.

4.3.1 Crenças e representações de Luiz sobre as novas tecnologias na formação continuada e no ensino de LI

Ao ser questionado sobre sua opinião com relação às novas tecnologias e ao ensino de LI nas escolas públicas em que atua, o professor Luiz respondeu que "carece de mais preparação do professor para lidar com novas tecnologias e as escolas também precisam se equipar melhor" (ANEXO B1, p. 111). Em suas palavras, "eu acho que carece de *treinar* mais o professor, *capacitar* o professor para lidar com as novas tecnologias e levar, aplicar em suas aulas" (ANEXO B1, p.111). Para ele, a rede pública não dispõe de uma estrutura adequada e necessita tanto de material quanto de *treinamento* do professor para lidar com as novas tecnologias. Podemos fazer comparações da regularidade da fala de Luiz na entrevista e confirmar o mesmo discurso em sua narrativa, como descrito no excerto em que afirma que "o sistema que mantém a educação pública básica, em nível estadual, não tem oferecido uma estrutura que viabilize um ensino de qualidade" (ANEXO C1, p. 117).

Luiz utiliza os termos "treinamento" e "capacitação", em alguns momentos de sua entrevista, para se referir à formação continuada. Como afirma Hypolitto (2000), essas terminologias têm prevalecido em determinados períodos históricos, sendo necessário esclarecer a carga semântica genérica e o sentido em que são empregadas, para promover uma maior criticidade dos leitores. Para a autora, o *treinamento* implica a repetição mecânica e a

passividade de quem é treinado e, de forma similar, a *capacitação* refere-se a um conjunto de ações com o objetivo de desenvolver a qualificação do professor. Porém, para que os educadores se tornem capazes de mudar suas práticas, eles não devem receber e aceitar, seja o *treinamento* ou a *capacitação* sem qualquer crítica ou questionamento sobre o assunto. Dessa forma, faz-se necessário uma ressignificação do uso terminológico quando nos referimos à formação continuada, contínua e crítica de educadores (HYPOLITTO, *op. cit.*).

Entretanto, Hypolitto (2000, p. 102) afirma que "a mudança na prática do professor envolve alterações na sua visão de mundo e em seus valores", e nós acreditamos que tais práticas, sejam elas tanto sociais quanto discursivas, são as que (re)constroem a visão de mundo dos sujeitos, e não o contrário, já que seria utópico afirmar que primeiro devemos nos tornar conscientes da necessidade de mudar para depois efetivar essa mudanças que ocorrem a partir das interações sociais e (re)construções de nossas práticas sociais e discursivas. Reafirmamos que as crenças e representações dos professores de LI têm origem nas interações sociais, e contribuir para mudá-las é tarefa árdua que implica reflexões sobre nossas interações, enquanto pesquisadores, com os professores em suas práticas.

Além disso, no que se refere ao discurso de Luiz quanto à necessidade da formação continuada, tanto os excertos do seu questionário, da entrevista e da narrativa perpassam as crenças e representações e*xperienciais e sociais*, pois, o fato de Luiz acreditar que tanto professores quanto escolas necessitam de melhor preparação e melhores estruturas nos indicam que suas crenças e representações advêm de experiências em seu ambiente de trabalho. São as crenças que incorporam a perspectiva social à medida que são criadas nos contextos de grupos sociais e relacionamentos; elas surgem de experiências no sentido deweyano, ou seja, elas resultam de interações entre o indivíduo e o ambiente (BARCELOS; KALAJA, 2003).

De acordo com a noção das representações sociais de Moscovici (2001), as crenças e representações de Luiz são originárias do grupo social em que trabalha e foram construídas e adquiridas ao longo de suas interações. Na percepção de Charaudeau (2007), essas construções sociais realizam-se por meio da sobreposição de discursos narrativos e controversos que propõem uma descrição e uma explicação dos fenômenos do mundo e dos comportamentos humanos. Um exemplo desta particularidade é a explicação que Luiz apresenta diante do que ele acredita faltar para escolas e professores:

> Mas, apesar da falta de estrutura e outros fatores obstantes, tenho buscado desenvolver minhas aulas dentro de uma metodologia compatível com as exigências que são atribuídas pelo sistema educacional vigente (ANEXO C1, p. 117).

Luiz explica e justifica seu comportamento diante das adversidades da falta de *treinamento* e estrutura adequados, o que nos confirma a natureza *crítica* e *reflexiva* das crenças e representações do professor. O professor demonstra em seu discurso ter identificado os desafios que enfrenta em sala de aula e tenta desenvolver suas aulas de acordo com a proposta atual do sistema educacional, levando em consideração as situações inesperadas do contexto de ensino-aprendizagem.

Além disso, apesar de Luiz acreditar que falta tanto o treinamento aos professores quanto melhores estruturas nas escolas, ele também discorre sobre a insegurança de alguns professores com relação ao uso das novas tecnologias e o ensino de LI nas escolas: "E alguns professores sentem, eles ficam inseguros em usar também, a escola até dispõe dessas tecnologias, mas o professor, ele fica inseguro em usá-la" (ANEXO B1, p. 111). Essa percepção corrobora o caráter *crítico e reflexivo* de suas crenças e representações, pois, apesar de afirmar que há a necessidade de formação continuada dos professores no âmbito de novas tecnologias, ele também afirma que os professores devem buscar essa formação de alguma forma:

> E: E onde você acha que o professor deve buscar por esse aperfeiçoamento hoje das novas tecnologias no ensino de inglês?
> P: Eu acho que ele deve procurar acompanhar as possibilidades que temos na Internet, o uso de *data show*, por exemplo, que as escolas geralmente já dispõem desse material. E também programar melhor porque às vezes a escola tem vinte turmas e tem um *data show* só então, tem essa questão também da programação, às vezes ele quer passar um filme, mas ele não tem aulas geminadas, claro, para fazer isso (ANEXO B1, p. 111).

No excerto acima, Luiz afirma que o professor deve procurar acompanhar as possibilidades de uso das novas tecnologias disponíveis na Internet, por exemplo, e isso confirma o caráter crítico e reflexivo de suas crenças e representações. Entretanto, no mesmo excerto, ele redireciona seu discurso não para o saber utilizar o *data show*, mas para a dificuldade em agendar o uso do recurso em sala de aula, devido ao fato das aulas algumas vezes não serem geminadas. Se o professor tem uma aula geminada, ela é sequencial, o que colabora para o uso de algum recurso tecnológico como ferramenta de ensino, mas se a aula não é sequencial, por exemplo, se uma ocorre no 1º horário e a outra no 3º, o uso do *data show* ou vídeo torna-se prejudicado pela quebra da continuidade na aula.

O discurso de Luiz sobre as novas tecnologias para a formação continuada e o ensino de LI demonstram suas crenças e representações *críticas e reflexivas* na medida em que ele

acredita que tanto o professor deve buscar essa formação em novas tecnologias quanto as escolas devem oferecer melhores estruturas para o uso dessas tecnologias. A autonomia do professor de LI em busca de sua formação para o uso de novas tecnologias pode ser visto como um instrumento de empoderamento, ao passo que as dificuldades em viabilizar o uso dessas novas tecnologias por parte das escolas podem ser vistas como restrições para o ensino-aprendizagem de LI.

Se o professor de LI possui crenças e representações *críticas e reflexivas* sobre as novas tecnologias para a formação continuada e as escolas onde trabalha não oferecem estruturas para que o ensino-aprendizagem de LI ocorra de maneira adequada, as crenças e representações *paradoxais e contraditórias* vão coexistir no ambiente de interação escolar. Segundo Barcelos e Kalaja (2003), Alanen, Dufva e Barcelos (2003) destacam que as crenças *paradoxais e contraditórias* podem tanto agir como instrumentos de empoderamento quanto como restrições poderosas no ensino-aprendizagem de língua estrangeira ou segunda língua.

De acordo com Luiz, as escolas onde trabalha não concedem qualquer tipo de apoio, por exemplo, algum apoio financeiro ou redução de alguma carga horária para os professores participarem de cursos em geral, e ele concorda que essa é uma demanda dos professores atualmente (ANEXO A1, p. 106). A relação dessa demanda com as novas tecnologias para a formação continuada e o ensino de LI é que as ações que efetivamente colaborariam com a formação continuada do professor de LI não parecem estar devidamente implementadas, visto que, segundo a lei 10.172 de 2001, as secretarias estaduais e municipais de educação é que são responsáveis pela busca de parcerias com universidades e instituições de nível superior, com o fim de promover a coordenação, o financiamento e a manutenção de programas de ação continuada.

4.3.2 Crenças e representações de Clara sobre as novas tecnologias na formação continuada e no ensino de LI

Clara acredita que as novas tecnologias como ferramentas no ensino de inglês nas escolas só vieram para somar, mas como o professor Luiz, ela relata seus desafios em lidar com as novas tecnologias em sala de aula:

> Olha, eu acho assim, tudo que vem como ferramenta nova é para ajudar, só que nós temos muita dificuldade para mexer com essas tecnologias novas, né? Eu mesma custei quase um ano para mexer no *data show*, mas depois que eu aprendi, ai que diferença! Nossa, ajuda e muito! No início do ano eu trabalhei um tema com os meninos, praticamente eu usava o *data show* aula sim, aula não, aula sim, aula não, né, tanto é que os meninos já vinham atrás de mim para me ajudar a mexer com o data-show para eles. Então eu acho que é muito importante, mas nós teríamos que ser treinados (ANEXO B2, p. 124).

Clara demonstra no excerto acima a sua preocupação com a necessidade de formação dos professores de LI para lidar com as novas tecnologias no ensino. Quando questionada sobre quais seriam os agentes responsáveis por essa formação, se o próprio professor, as escolas, as secretarias, o governo, ou a educação como um todo, Clara responde que deveria ser uma ação colaborativa, pois, segundo ela, "a própria escola não teria tanto *know-how*, sei lá, para passar para o professor, né?" Dessa maneira, Clara corrobora suas crenças e representações *críticas* e *reflexivas*, visto que ela pontua suas dificuldades em lidar com as novas tecnologias e reflete sobre seu papel de agente responsável por sua formação continuada no uso dessas novas tecnologias, bem como reconhece que as escolas também devem ter o papel de colaborar com sua formação continuada.

Da mesma forma, em sua narrativa, a professora Clara reafirma a necessidade do professor de LI adaptar-se às mudanças que o uso das novas tecnologias promove no ensino-aprendizagem de LI. Ela percebe que os alunos têm grande facilidade em lidar com as novas tecnologias e que seu uso na sala de aula pode promover maior interação entre professores e alunos. O excerto a seguir confirma as crenças e representações de Clara com relação às novas tecnologias como ferramentas para a formação continuada e o ensino de LI:

> O ensino e aprendizagem no contexto sócio-histórico atual requerem o uso de novas tecnologias, novas técnicas. A razão são as mudanças na forma em que os jovens se relacionam na atualidade, eles têm uma facilidade enorme com essas tecnologias. O professor precisa estar a par dessas mudanças, dessa forma a sala de aula precisa adequar-se também. O uso de novas tecnologias acaba reforçando a interação social entre os alunos e professores (ANEXO C2, p 130).

A professora Clara demonstra em seu discurso a consciência de que a interação social entre alunos e professores pode contribuir com o ensino-aprendizagem de LI. Essas características das crenças e representações são, a nosso ver, *experienciais* e *sociais*, pois, segundo a classificação proposta por Barcelos e Kalaja (2003) e ressignificadas nesta pesquisa na sessão 2.2.4, elas resultam de interações entre alunos e professores, são construídas e reconstruídas por propósitos específicos, são situadas contextualmente, e são crenças e representações que incorporam a perspectiva social à medida que elas são criadas nos contextos de grupos sociais. A informante descreve a realidade de seus alunos pela percepção que tem da motivação que eles demonstram ao utilizar as novas tecnologias na sala de aula: "para essa nova geração de alunos que se encanta com essas modernidades a educação na escola precisará tornar-se mais atraente e interativa" (C2, p. 130).

Em conclusão, percebemos que as crenças e representações de ambos informantes sobre as novas tecnologias na formação continuada e no ensino de LI são, por natureza, *experienciais* e *sociais*, porque resultam de suas interações com os alunos em suas práticas discursivas. Luiz e Clara afirmam utilizar as novas tecnologias em suas interações e percebem as dificuldades que enfrentam em função da necessidade de formação continuada no uso desses recursos em salas de aula. Acreditam que essa formação deveria ser uma parceria colaborativa entre professores de LI, escolas e secretarias educacionais públicas, fato que revela o caráter *crítico* e *reflexivo* de suas crenças e representações, por se reconhecerem agentes responsáveis por sua formação continuada bem como por pontuarem a falta de apoio efetivo dos agentes do sistema público de ensino.

Percebemos ainda que as crenças e representações *paradoxais* e *contraditórias* perpassam o discurso de ambos informantes, visto que, ao mesmo tempo em que admitem a necessidade de sua autonomia em busca pela formação continuada, atribuem às escolas e secretarias de Educação o compromisso de preencher as lacunas dos desafios que enfrentam ao lidar com essas novas tecnologias.

Concordamos com Luiz e Clara no tocante às dificuldades que todos nós enfrentamos ao lidar com o novo. Além disso, como educadores reflexivos, seria relevante termos em mente que as novas tecnologias são apenas *novas* ferramentas que auxiliam no processo de aquisição de uma LE, e que o foco do ensino-aprendizagem de LI não pode se desviar das práticas sociais de uso da LE. De acordo com Paiva (no prelo, p. 14),

> a história da tecnologia no ensino de línguas não poderia ser linear em um país como o nosso onde as diferenças sociais impedem que tecnologias como o papel, o livro, e até a eletricidade esteja ao alcance de todos. (...) O computador já está plenamente integrado no ensino de línguas de algumas instituições e muitos professores já adotam material didático acompanhado por CD-ROMs. Já é possível observar uma mudança gradual de muitos que rejeitaram por princípio as inovações trazidas pelo computador e pela Internet, apesar de que essa tecnologia continua a ser vista por uns como cura milagrosa e por outros como algo a ser temido.

A pesquisadora ressalta que “nem o livro e nem o computador farão milagres no processo de aprendizagem”. A aquisição bem sucedida de uma língua estrangeira depende da inserção do aprendiz em atividades de práticas sociais da linguagem, como afirmamos no parágrafo anterior.

Na seção seguinte, apresentamos a quarta e última categoria, que tem o foco nas crenças e representações dos professores de LI sobre as políticas públicas educacionais para a formação continuada.

4.4 Crenças e representações dos professores de LI sobre as políticas públicas educacionais para a formação continuada

Segundo Derrida (1999), é impossível dissociar o trabalho que nós, pesquisadores, fazemos da reflexão das condições políticas e institucionais relacionadas às pesquisas. De acordo com o autor, essa reflexão é inevitável e não é exterior ao ensino e à pesquisa, mas "deve atravessar e até afetar seus próprios objetos, suas normas, seus procedimentos, seus objetivos" (DERRIDA, 1999, p. 123).

Paralelamente, e de acordo com a pesquisa nacional da UNESCO no Brasil de 2004, sobre o perfil dos professores brasileiros, "o processo de globalização da ordem econômica e tecnológica vem transformando as relações sociais e, consequentemente, trazendo novos desafios para a educação" (UNESCO, 2004, p. 108). A pesquisa destaca a importância de se conhecer a percepção dos membros da comunidade escolar sobre os objetivos e finalidades da educação como pré-requisito para o estabelecimento de políticas que qualifiquem o trabalho dos profissionais de ensino.

Discorremos sobre as políticas públicas educacionais com foco na formação continuada na seção 2.1.3 do referencial teórico. Nesta seção, retomamos as percepções dos professores Luiz e Clara sob o viés das políticas públicas educacionais para a formação continuada, e buscamos, sobretudo, conhecer o que dizem os informantes sobre como se informam sobre as políticas públicas educacionais.

4.4.1 Crenças e representações de Luiz sobre as políticas públicas educacionais para a formação continuada

Ao ser questionado sobre o quanto se considera informado sobre as políticas educacionais públicas (PCN, CBC, OCEM, etc.)[44] relacionadas ao ensino de LI no Brasil, Luiz responde que tem informação suficiente (A1, p. 104). Quando questionado como se informa sobre essas políticas, ele afirma que é por meio de mini-cursos, de oficinas de formação para professores. Luiz também comenta, na entrevista, que procura analisar a realidade da escola e dos alunos para adequar o que sugerem as políticas públicas educacionais ao ensino de LI:

> Eu tenho lido o CBC e PCN e tenho procurado adequar, mas é importante respeitar a realidade da escola, desenvolver um olhar etnográfico, o professor precisa

[44] PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), CBC (Conteúdo Básico Comum), e OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio).

> desenvolver esse olhar etnográfico e respeitar também a cognição desses alunos, o nível cognitivo deles, para desenvolver o seu trabalho (ANEXO B1, p. 111).

Não pretendemos fazer uma análise comparativa entre o discurso de Luiz sobre o CBC e os PCNs e o conteúdo desses materiais. Propomos que essa abordagem possa talvez ser tema de pesquisas futuras relacionadas à formação continuada de professores de LI. Mas, pretendemos dar enfoque ao que o professor Luiz afirma conhecer sobre as políticas públicas educacionais e o reflexo disso em sua formação continuada, ou seja, nas suas crenças e representações sobre as políticas públicas educacionais para a formação continuada.

Luiz afirma conhecer as políticas educacionais por meio de suas leituras do CBC e dos PCNs, ambos distribuídos nas escolas onde leciona:

> O CBC é oferecido ao professor. Atualmente eu não tenho acesso ao PCN pela escola, a biblioteca não dispõe desse material para o professor, mas o PCN geralmente é distribuído, inclusive eu tenho o PCN em casa e tem outras informações também que o site da secretaria de educação dispõe (ANEXO B1, p. 111).

Luiz afirma que o acesso a esses materiais é feito por meio das escolas e pela secretaria de Educação. Ao afirmar que o CBC é oferecido ao professor, podemos interpretar por meio de seu discurso que é habitual as escolas oferecerem esses materiais para que os professores possam lê-los. Por sua vez, o fato da biblioteca da escola não disponibilizar os PCNs sugere a falta de suporte para o conhecimento dos professores sobre esse documento. Entretanto, o professor afirma que tem lido ambos e que tem acesso às informações disponibilizadas no site da secretaria de Educação com relação às políticas públicas, o que nos possibilita inferir que ele busca as informações dos PCNs de forma autônoma.

Considerando a discussão acima, sobre as crenças e representações do informante sobre as políticas públicas educacionais para a formação continuada, presumimos pelo discurso de Luiz que suas informações sobre as políticas públicas educacionais se restringem às leituras dos materiais que são ora oferecidos pelas escolas, ora acessados por ele por meio eletrônico. Percebemos, dessa forma, que não há uma interação sócio-profissional significativa entre a secretaria de Educação, as escolas e os professores, que possa colaborar com a formação continuada desses docentes de LI.

Segundo a lei 10.172 de 2001, conforme citado anteriormente, as secretarias estaduais e municipais de educação são responsáveis pela busca de parcerias com universidades e instituições de nível superior, com o fim de promover a coordenação, o financiamento e a manutenção de programas de ação continuada. No tocante à classificação das crenças e

representações dos professores de LI nesta categoria, supomos que, se não há interação social entre os atores do sistema educacional sobre essas políticas públicas, não é possível identificar características de suas crenças e representações devido ao fato das mesmas serem originárias de relações sociais, construídas e reconstruídas por meio de ações compartilhadas.

No entanto, as reflexões do professor Luiz sobre suas leituras a respeito das políticas públicas educacionais podem ser vistas como um fenômeno social se considerarmos o que Bakhtin (1986) afirma sobre o livro, como um ato de fala impresso, que constitui um elemento que se encontra nas diferentes esferas da comunicação verbal, pois podemos identificar interações verbais em resenhas e críticas que exercem influência sobre trabalhos posteriores. No caso específico desse informante, sobre as políticas públicas educacionais, suas leituras podem influenciar ações no ensino-aprendizagem de LI, e, portanto, suas práticas discursivas sobre a formação continuada.

4.4.2 Crenças e representações de Clara sobre as políticas públicas educacionais para a formação continuada

A professora Clara afirma que possui informação suficiente, ao ser questionada sobre o quanto se considera informada sobre as políticas públicas educacionais relacionadas ao ensino de LI, e que se informa sobre elas nas escolas em que leciona. Na entrevista, ela afirma que as escolas frequentemente instruem os professores a acompanhar as políticas educacionais, principalmente quando há alterações nessas instruções, e afirma que "normalmente o planejamento já é, entre aspas, voltado para os CBCs" (ANEXO B2, p. 124).

Pelo discurso de Clara, percebemos que não há uma interação entre escola e professores com o objetivo de promover discussões sobre as políticas educacionais. Na entrevista, Clara diz que os professores são instruídos a acompanhar as políticas públicas, ou seja, espera-se que a professora tenha autonomia em buscar essa formação de maneira constante, principalmente quando há alguma alteração nos documentos. Isso sugere que a formação continuada com relação às políticas públicas parece ficar exclusivamente sob sua responsabilidade.

As crenças e representações de Clara sobre as políticas públicas educacionais para a formação continuada podem ser vistas como *experienciais* e *sociais*, porque surgem das experiências da professora com os agentes da escola onde trabalha. São crenças e representações que são socialmente construídas, situadas contextualmente e que resultam de interações entre a professora e seu ambiente. Por exemplo, a maneira pela qual a escola e seus

agentes abordam as políticas educacionais com os professores e o fato dos docentes serem instruídos a seguirem as políticas públicas educacionais demonstram um modo de pensar não dialógico da escola e de seus agentes com os professores sobre essas políticas. Dessa forma, as contribuições para a formação continuada da informante se restringem à sua própria autonomia em buscar esse conhecimento.

Clara responde no questionário que as escolas onde trabalha apenas liberam o professor por ocasião de cursos específicos de ensino de LI e que não há qualquer apoio financeiro. Na pergunta sobre qual órgão ou quem deveria financiar esses cursos, se o próprio professor, a escola, o município, ou o estado, a professora afirma que, apesar de ser um assunto complicado, esses cursos de curta duração deveriam ser financiados pelas secretarias de educação e o MEC, via universidades (ANEXO A2, p. 118).

Podemos inferir que Clara acredita que as secretarias de estado e município e o Ministério de Educação, por meio das universidades, deveriam financiar os cursos específicos de ensino de LI. Dessa forma, Clara parece ter o conhecimento, mesmo que implícito, da lei que trata exatamente da responsabilidade de garantia à formação continuada dos profissionais da educação pública. Segundo esse documento, as secretarias estaduais e municipais de educação devem buscar parcerias com universidades e instituições de nível superior com o fim de promover a coordenação, o financiamento e a manutenção de programas de ação contínua.

Concluindo essa seção, é possível inferir que as crenças e representações de Luiz e Clara sobre as políticas educacionais públicas para a formação continuada são *experienciais* e *sociais*, por resultarem de suas interações com leituras sobre as políticas públicas educacionais brasileiras relacionadas ao ensino-aprendizagem de LI. Dessa forma, é possível deduzir que Luiz e Clara conhecem as políticas públicas educacionais relacionadas ao ensino-aprendizagem de LI nas escolas em que atuam.

No tocante às crenças e representações convergentes dos dois professores, ambos demonstram em seus discursos que as escolas onde atuam esperam que os professores de LI tenham autonomia em buscar informações sobre as políticas públicas educacionais de forma constante. No entanto, o conhecimento sobre as políticas educacionais voltadas para a formação continuada não foram percebidas no discurso dos informantes de LI de forma explícita, visto que as leis sobre a formação continuada não são relacionadas ou mesmo mencionadas em suas práticas discursivas no questionário, na entrevista ou na narrativa.

Com relação às crenças e representações que divergem, apenas Clara demonstra em seu discurso, mesmo que de forma implícita, conhecer o que estabelece a lei 10.172, que as secretarias de estado e município, e o Ministério de Educação por meio das universidades deveriam garantir a formação continuada dos profissionais da educação pública.

Partindo do pressuposto da importância dos conhecimentos que o professor de LI adquire ao longo de suas práticas pedagógicas sobre as políticas públicas educacionais, ressaltamos a relevância do acesso contínuo às mudanças e adaptações nos parâmetros e orientações curriculares e suas consequentes transformações para a formação continuada desses professores, além do reflexo dessas práticas no ensino-aprendizagem de LI.

Na seção seguinte, apresentamos uma sistematização dos resultados das crenças e representações dos professores de LI sobre a formação continuada.

4.5 Sistematização dos resultados das crenças e representações dos informantes da pesquisa

Com o intuito de sistematizar os resultados alcançados ao longo da análise dos dados da pesquisa, apresentamos o QUADRO 5 [45], a fim de elucidar quais categorias temáticas de crenças e representações foram identificadas a partir dos discursos dos dois informantes, considerando-se a literatura apresentada na sessão 2.2.4, do percurso teórico da pesquisa, que descreve as características das crenças e representações, a partir de Barcelos e Kalaja (2003), Barcelos (2006), Moscovici (2001; 2004; 2007) e nossa proposta de ressignificação dialógica desses construtos:

[45] No QUADRO 5, apresentamos as crenças e representações de Luiz e Clara à medida que elas emergiam de seus discursos, sendo assim, pode haver uma variação quanto à ordem da apresentação das características das crenças e representações de cada informante.

QUADRO 5
Crenças e representações: sistematização dos resultados

	Categorizações temáticas das crenças e representações dos professores de LI			
	Os cursos de formação continuada	A disponibilidade de tempo para a formação continuada	As novas tecnologias na formação continuada e no ensino de LI	As políticas públicas educacionais para a formação continuada
Luiz	Mediadas Polifônicas Experienciais e Sociais	Paradoxais e Contraditórias Experienciais e Sociais Dinâmicas e Emergentes	Experienciais e Sociais Críticas e Reflexivas Paradoxais e Contraditórias	Experienciais e Sociais
Clara	Polifônicas Mediadas Experienciais e Sociais	Paradoxais e Contraditórias Experienciais e Sociais Dinâmicas e Emergentes	Críticas e Reflexivas Experienciais e Sociais Paradoxais e Contraditórias	Experienciais e Sociais

No QUADRO 5, apresentamos a sistematização dos resultados alcançados sobre as crenças e representações dos professores informantes de LI a respeito da formação continuada, a partir das quatro categorizações temáticas descritas na análise dos dados, das quais, os cursos e a disponibilidade de tempo para a formação continuada emergiram da análise, e as novas tecnologias e as políticas públicas educacionais na formação continuada surgiram da necessidade de discutirmos sobre os temas atuais no ensino-aprendizagem de LI.

No tocante à primeira categoria do QUADRO 5, que aborda as *crenças e representações dos professores de LI sobre cursos de formação continuada*, inferimos que, tanto o discurso de Luiz quanto o de Clara, apresentam características das crenças e representações *mediadas*, ou seja, uma entrevista pode mediar reflexões sobre as experiências dos entrevistados, e também pode direcioná-los a uma resposta que tenha influência do conteúdo da entrevista. Ambos também revelam crenças e representações *experienciais e*

sociais devido às suas afirmações sobre a necessidade de atender às demandas de cursos em formação pedagógica mais prática do que teórica, ou seja, ambos desejam mais orientações para melhorar suas práticas diárias no ensino de LI. Além disso, podem ser *experienciais e sociais* porque surgem de suas experiências como professores de LI, são socialmente construídas e situadas contextualmente. Inferimos ainda que o discurso da informante Clara apresenta características das crenças e representações *polifônicas*, por serem advindas de múltiplas vozes, das vozes de seus colegas, de seus alunos, e de formadores de professores, e pelo fato de que o sujeito de suas afirmações está no plural: "a gente necessita dos cursos de formação continuada que a universidade pública oferece".

Com relação à segunda classificação temática no QUADRO 5, que aborda as *crenças e representações dos professores de LI sobre a disponibilidade de tempo para a formação continuada*, o discurso de Luiz e Clara apresenta características das crenças e representações *paradoxais e contraditórias*, pois, no questionário, ambos responderam não ter tempo para fazer um curso de curta duração ou de pós-graduação mas, na entrevista, ao contrário, responderam dispor desse tempo. Da mesma forma, as crenças e representações de ambos são vistas no QUADRO 5 como *dinâmicas e emergentes* porque parecem mudar na entrevista, ou seja, o discurso de ambos sobre a disponibilidade de tempo muda em um curto período de tempo, o que não significa que sejam certas ou erradas, como afirmamos na conclusão da ressignificação dialógica. Podem ser ainda crenças e representações *sociais* e *experienciais*, visto que é na interação com o mundo a nossa volta que nós construímos e reconstruímos nossas opiniões e percepções.

No que diz respeito à terceira categoria no QUADRO 5, que aponta as *crenças e representações dos professores de LI sobre as novas tecnologias na formação continuada e no ensino de LI*, ambos informantes apresentam características das crenças e representações *experienciais* e *sociais* em seus discursos, pois afirmam utilizar as novas tecnologias em suas interações e admitem as dificuldades que enfrentam pela necessidade da formação continuada no uso desses recursos em salas de aula. Dessa forma, essas crenças e representações *experienciais e sociais* resultam de suas interações com os alunos em suas práticas discursivas. O discurso de Luiz e Clara também revela crenças e representações *críticas e reflexivas*, pois acreditam que essa formação deveria ser uma parceria colaborativa entre professores de LI, escolas e secretarias educacionais públicas e se reconhecem agentes responsáveis por sua formação continuada, bem como apontam a falta de apoio efetivo dos agentes do sistema público de ensino.

Podemos ainda perceber no QUADRO 5, que as crenças e representações *paradoxais* e *contraditórias* perpassam o discurso de ambos informantes, visto que, ao mesmo tempo em que admitem a necessidade de sua autonomia em busca pela formação continuada, atribuem às escolas e secretarias a responsabilidade de preencher as lacunas dos desafios que enfrentam ao lidar com essas novas tecnologias.

Com relação à quarta e última classificação no QUADRO 5, sobre as *crenças e representações dos professores de LI sobre as políticas públicas educacionais para a formação continuada*, é possível inferir que as crenças e representações de Luiz e Clara sobre as políticas educacionais públicas para a formação continuada são *experienciais e sociais*, por resultarem de suas interações com leituras sobre as políticas públicas educacionais brasileiras relacionadas ao ensino-aprendizagem de LI.

Em conclusão, é possível inferir que as práticas discursivas dos professores de LI informantes dessa pesquisa perpassam todas as classificações sobre crenças e representações acerca da formação continuada apresentadas em nossa proposta de ressignificação dialógica sobre esses dois construtos. Se, por um lado, as crenças e representações *experienciais e sociais* estão, por natureza, presentes em praticamente todas as categorizações propostas, pelo fato desses construtos partirem das interações sociais, por outro lado, a viabilidade dessas classificações se faz possível quando buscamos características mais marcantes das outras classificações de crenças e representações, que são: *mediadas*, *dinâmicas e emergentes*, *paradoxais e contraditórias*, *polifônicas e críticas e reflexivas*.

No próximo capítulo, apresentamos a conclusão da pesquisa.

5. CONCLUSÃO

Live as if you were to die tomorrow.
Study as if you were to live forever.
Saint Isidore of Seville

Este capítulo é dividido em quatro seções. Inicialmente, retomamos as perguntas de pesquisa e sistematizamos os resultados alcançados. Posteriormente, apresentamos as limitações da pesquisa. E, em seguida, trazemos algumas sugestões para pesquisas futuras e fazemos as considerações finais da pesquisa.

5.1 Respostas às perguntas da pesquisa

Com o intuito de responder às questões que orientaram esse trabalho, retomamos as três perguntas de pesquisa propostas:

A) Quais são as crenças e representações dos professores de LI a respeito da formação continuada?

B) De que forma(s) essas crenças e representações podem ser categorizadas?

C) Quais as contribuições dessa pesquisa para a formação continuada de professores de LI ao revelarmos suas crenças e representações?

Com o objetivo de responder a primeira pergunta de pesquisa, apresentamos a proposta de ressignificação dialógica das crenças e representações na seção 2.2.4 no capítulo do referencial teórico, com base nas contribuições sobre crenças de Barcelos e Kalaja (2003), Barcelos (2006) e representações sociais de Moscovici (2001; 2004; 2007). De acordo com nossa análise das práticas discursivas dos professores de LI informantes da pesquisa, suas crenças e representações a respeito da formação continuada podem ser mediadas; dinâmicas e emergentes; paradoxais e contraditórias; experienciais e sociais; polifônicas; críticas e reflexivas (*cf*. QUADRO 5, p. 78).

Em resposta à segunda pergunta de pesquisa, as crenças e representações dos professores de LI informantes da pesquisa a respeito da formação continuada, foram categorizadas em temas que emergiram da análise dos dados coletados, conforme apresentamos no capítulo da análise e discussão dos dados, ou seja, elas podem ser categorizadas em: crenças e representações sobre cursos de formação continuada; crenças e representações sobre a disponibilidade de tempo para a formação continuada; crenças e

representações sobre as novas tecnologias na formação continuada e no ensino de LI e, finalmente, as crenças e representações sobre as políticas públicas educacionais para a formação continuada. Após a análise e discussão dos dados, apresentamos o QUADRO 5 (*cf.* p. 78) que é o resultado do entrecruzamento das quatro categorizações temáticas e as caracterizações das crenças e representações dos professores de LI, Luiz e Clara, sobre a formação continuada.

Finalmente, retomamos a terceira pergunta de pesquisa, sobre quais seriam as contribuições ao revelarmos as crenças e representações de professores de LI sobre a formação continuada. Para apontar possíveis respostas para essa questão, retomamos o objetivo geral da pesquisa, em que procuramos investigar as práticas discursivas dos professores de LI de escolas públicas, para conhecer suas crenças e representações sobre a formação continuada. Além de investigá-las, foi possível também caracterizá-las com base em uma ressignificação dialógica entre áreas que se utilizam da cognição e da interação social para analisar as práticas discursivas dos professores de LI informantes.

Dentre os objetivos específicos dessa pesquisa, buscamos:

1) aproximar as teorias de áreas do conhecimento como a Análise do Discurso, a Linguística Aplicada e a Psicologia Social que discorrem sobre práticas discursivas, crenças e representações sociais;

2) ressignificar as caracterizações sobre crenças e representações sociais dos professores de LI por meio de um diálogo entre essas teorias;

3) desenvolver categorizações temáticas para as crenças e representações sociais dos professores de LI informantes dessa pesquisa sobre a formação continuada.

Dessa forma, ao investigar as crenças e representações de professores de LI sobre a formação continuada, pudemos aproximar as teorias que perpassam esses construtos. Além disso, pudemos ressignificá-los e desenvolver categorizações temáticas para que pesquisas transdisciplinares sobre crenças e representações bem como o contexto desses professores da região pesquisada sejam conhecidos e considerados no desenvolvimento de programas de formação continuada promovidos pelas secretarias de Educação e universidades locais. Vislumbramos também colaborar para a formação continuada dos professores de LI das escolas públicas por meio de reflexões a respeito de suas crenças e representações.

5.2 Limitações da pesquisa

Essa pesquisa apresenta algumas limitações de ordem metodológica que podem ser evitadas em pesquisas futuras. Primeiramente, as perguntas tanto do questionário quanto da entrevista deveriam ter sido mais direcionadas às políticas educacionais para a formação continuada dos professores e menos para as políticas e orientações educacionais para o ensino-aprendizagem de LI, para que os contextos sobre a formação continuada fossem mais conhecidos. Assim, admitimos e reforçamos a necessidade de maior interação entre universidades, secretarias, escolas e professores, sobre questões político-educacionais, para que a formação continuada de professores de LI e suas ações sejam refletidas no ensino-aprendizagem de LI.

Além disso, teria sido relevante levantar os dados sobre quantos professores de LI atuantes em escolas estaduais e municipais estão ou já estiveram em programas de formação continuada. Esse seria um dado importante, especialmente por possibilitar um cruzamento dos vários dados e alcançar conclusões mais precisas. No entanto, reafirmamos a dificuldade em ter acesso direto aos professores de LI, uma vez que os dados fornecidos por escrito pela Secretaria Municipal de Educação e pela Superintendência Regional de Ensino estavam incompletos e não fomos autorizados a ter um contato imediato com esses professores.

5.3 Sugestões para pesquisas futuras

Ao longo do processo de desenvolvimento dessa pesquisa, *insights* sobre outros temas a serem pesquisados emergiram em diferentes momentos. Alguns temas surgiram em função das contribuições de colegas leitores, das discussões e sugestões do orientador e do coorientador da pesquisa. Sendo assim, há a possibilidade de desenvolver pesquisas futuras por meio da análise de variáveis como gênero, idade, formação, séries que lecionam e tempo de serviço dos professores de LI locais. Uma vez que os dados são de 2010 e 2011, vale ressaltar que pesquisas com dados mais atualizados podem ser desenvolvidas de forma comparativa. Outro exemplo mais específico como ponto de partida seria com relação aos dados do GRÁFICO 6 (p. 52), sobre a variável tempo de serviço, que demonstram que a maioria (47%) dos professores de LI da rede municipal têm entre seis e dez anos de tempo de serviço, o que nos permite concluir que a maioria desses professores podem ou poderiam estar inseridos em programas de formação continuada pelo mesmo período de tempo.

Podemos também pesquisar sobre os reflexos da formação continuada no ensino-aprendizagem de professores (LI/LE); crenças e representações no contexto de cursos de formação continuada de professores (LI/LE); crenças, representações e ações sobre a formação continuada de professores (LI/LE); a análise comparativa das crenças e representações dos informantes sobre as políticas educacionais públicas, como por exemplo, o CBC e os PCNs, bem como a formação continuada de professores de LI sob o viés das políticas públicas educacionais.

Dessa forma, pesquisas futuras sobre a formação continuada desses professores podem ser desenvolvidas para que o perfil da formação continuada dos professores de LI da cidade pesquisada seja mais conhecido e seu contexto seja utilizado nos programas de formação continuada na universidade pública local.

5.4 Reflexões e considerações finais

Os caminhos possíveis para a investigação das crenças e representações de professores de LI sobre a formação continuada são muitos e, certamente, não se encerram com este trabalho. No entanto, para realização dessa pesquisa foram feitas determinadas escolhas com relação ao tema, referencial teórico, abordagem metodológica, análise e discussão de dados que me possibilitaram melhor compreender as crenças e representações dos professores informantes da pesquisa sobre a formação continuada.

A partir das categorizações temáticas que foram inferidas da análise dos dados e da necessidade de discutirmos sobre os temas atuais e relevantes ao ensino-aprendizagem de LI, apresentei uma proposta de ressignificação dialógica entre teorias sobre crenças e representações com o intuito de analisar o que pensam os professores de LI da região pesquisada sobre a formação continuada, e contribuir para estreitar os laços de comunicação entre a universidade pública local e as secretarias municipal e estadual a favor da formação continuada dos professores de LI locais.

Reafirmo que as caracterizações sobre as crenças e representações dos professores de LI sobre a formação continuada desenvolvidas nessa pesquisa estão abertas a outras ressignificações dialógicas, ou seja, a reavaliações por meio de interações empíricas que possam contribuir com a formação continuada de professores de LE/LI e, consequentemente, com o reflexo prático dessas pesquisas no ensino-aprendizagem de LE/LI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALANEN, R. A sociolcultural approach to young language learners' beliefs about language learning. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Beliefs about SLA*: new research approaches. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 55-85.

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

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A linguística aplicada na grande área da linguagem. In: SILVA, K. (Org.). *Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2008. p. 25-32.

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos: Pedro & João Editores; Cuiabá: EdUFMT, 2008. p.19-54.

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P.; SANTOS, D. A. G. Crenças & discursos: aproximações. In: SILVA, K. A. (Org.). *Crenças, discursos & linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 195-226.

BAKHTIN, M. Interação verbal. In: BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986. p. 110-127.

BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. Conclusion: exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Beliefs about SLA*: new research approaches. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 231-238.

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

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Orgs.). *Linguística Aplicada*: múltiplos olhares. Brasília: UnB/Finatec; Campinas: Pontes Editores, 2007. p. 27-69.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões, crenças e emoções de professores e da formadora de professores. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. (Orgs.). *Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas.*Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 57-81.

BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas*: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 65-86.

BASSO, E. A. As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. (Orgs.). *Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada.* Campinas: Pontes, 2008. p. 127-155.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Revisão Isaac Nicolau Salum. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

BERGMANN, W. The problem of time in sociology: an overview of the literature on the state of theory and research on the 'sociology of time', 1900-82. *Time & Society,* Sage Publications, v. 1, n. 1, p. 81-134, 1992.

BOURDIEU, P. The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information,* v. 16, n. 6, p. 645-668, dec. 1977.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 24 abr. 2011.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br >. Acesso em: 24 abr. 2011.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br >. Acesso em: 27 abr. 2011.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, DF, 29 jan. 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br >. Acesso em: 9 maio 2011.

BRITO, R. C. C. *Representações do professor de língua inglesa no ensino inclusivo dos alunos surdos.* 2010. 167f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2010.

CELANI, M. A. A. ; COLLINS, H. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. de C. G. (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 55-82.

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

CELCE-MURCIA, M.; OLSHTAIN, E. *Discourse and context in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 2000.

CHARAUDEAU, P. Da ideologia aos imaginários sociodiscursivos. In: CHARAUDEAU, P. *Discurso político*. Trad. Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2006. p. 187-208.

CHARAUDEAU, P. Les stéréotypes, c'est bien. Les imaginaires, c'est mieux. In: BOYER, H. (Dir.). *Stéréotypage, stéréotypes:* fonctionnements ordinaires et mises en scène. L'Harmattan, 2007. [online] Disponível em: <www.patrick-charaudeau.com/-Analyse-de-discours-.html>. Acesso em: 01 maio 2011.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso:* modos de organização. Trad. PAULIUKONIS, A. L. ; MACHADO, I. L. (Orgs.). *et al*. São Paulo, Contexto, 2008.

CHIMENTÃO, L. K. *O sentido da formação contínua para professores de língua inglesa*. 2010. 161fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

CLEGG, S. Time future – the dominant discourse of higher education. *Time & Society*, Sage Publications, v. 19, n. 3, p. 345-364, nov. 2010.

COELHO, H. S. Projeto de educação continuada: rede de conversações para reflexão e surgimento de novas atitudes. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. (Orgs.). *Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas.*Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 83-97.

CORACINI, M. J. A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Orgs). *O desejo da teoria e a contingência da prática:* discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 305-327.

DERRIDA, J. As pupilas da universidade: o princípio de razão e a ideia da universidade. In: DERRIDA, J. *O olho da universidade*. Trad. Ricardo Iuri Canko e Ignacio Antonio Neis. São Paulo: Estação Liberdade, 1999. p. 123-157.

DEWEY, J. What is thought? In: DEWEY, J. *How We Think*. Boston: Heath; London: Harrap. 1910. p. 1-13.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA, P. ; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Beliefs about SLA*: New Research Approaches. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 131-151.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. Pesquisas em linguagem: o que elas revelam sobre um projeto de educação continuada. In: TELLES, J. A. (Org.). *Formação inicial e continuada de professores de línguas*. Campinas: Pontes. 2009. p. 67-81.

FARR, R. As representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em Representações Sociais* Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p.31-59.

FELICE, M. I. V. Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. *DELTA* [online], v. 19, n. 2, p. 369-380, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v19n2/a10v19n2.pdf>. Acesso em: 22 abr 2011.

FONSECA, M. R. F. S. T. Prática e teoria na (trans)formação de professores de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação.* 2. ed. Campinas: Pontes, 2005. p. 83-92.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso.* Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola. 2001.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber.* Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FRANÇA, J. L.; VASCONCELOS, A. C. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 8ª ed. rev. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação.* Anped, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas Docentes no Brasil*: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIBBS, P. Heidegger: time, work and the challenges for higher education. *Time & Society*, Sage Publications, v. 19, n. 3, p. 387-403, nov. 2010.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* 2.ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (org.). *As representações sociais.* Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001. P. 321-341.

GIMENEZ, T. (Org.). *Os sentidos do projeto NAP.* Londrina: EDUEL, 1999.

GIMENEZ, T. Desenvolvimento profissional continuado para professores de língua inglesa no Paraná: o papel das universidades. In: ANDREOTTI, V. *Sustentabilidade na capacitação para o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira:* projeto ELT na rede pública do Paraná. Apresentação durante o seminário *Rumos para o ensino da língua inglesa no Paraná,* Curitiba, julho de 2002.

GIMENEZ, T. Currículo e identidade profissional nos cursos de Letras/Inglês. In: TOMITCH, L. M. B. *et al.* (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês.* Florianópolis: UFSC, 2005. p. 331-343.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais.* 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HAGUETTE. T. M. F. *Metodologias qualitativas na Sociologia.* 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HYPOLITTO, D. Formação continuada: análise de termos. *Integração*: ensino – pesquisa – extensão, São Paulo, v. 6, n. 21, p. 101-103, maio 2000.

IÑIGUEZ, L. Os fundamentos da análise do discurso: prática de análise do discurso. In: IÑIGUEZ, L. (Coord.). *Manual de análise do discurso em ciências sociais*. Trad. V. L. Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 50-160.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais.* Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

JOHNSON, D. M. Survey research. In: JOHNSON, D. M. *Approaches to research in second language learning*. New York, London: Longman, 1992. p. 104-131.

JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. Inquiry into experience. In: JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. *Teacher's narrative inquiry as professional development.* New York: Cambridge University Press, 2002. p. 1-11.

LIBERALI, F. C. A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada. In: ROTTAVA. L. (Org). *Ensino e aprendizagem de línguas*: língua estrangeira. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. Understanding postmethod pedagogy. In: KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods:* macrostrategies for language teaching. New Haven: Yale University Press, 2003. p. 23-43.

MAINGUENEAU, D. Polifonia, discurso direto. In: MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação.* Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002. p. 137-148.

MICCOLI, L. O poder da educação continuada para a transformação do ensino. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. (Orgs.). *Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas.*Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 27-42.

MOITA LOPES, L. P. (Org). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTEIRO, M. F. C. *Representações de professores de inglês em serviço sobre a Abordagem Instrumental: um estudo de caso.* 2009. 93f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais.* Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.

MOSCOVICI, S. Prefácio. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais.* 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 7-16.

MOSCOVICI, S. Consciência social e sua história. In: MOSCOVICI, S. *Representações sociais*: investigações em psicologia social. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 283-303.

MOSCOVICI, S. Robert Farr e Serge Moscovici. 2007. Entrevista concedida a Robert Farr em 1984. Disponível em <www.serge-moscovici.fr/reflexions.php>. Acesso em: 06 ago. 2011.

NICOLESCU, B. Transdisciplinary – past, present and future. In: *Moving Worldviews* - Reshaping sciences, policies and practices for endogenous sustainable development. Holland: COMPAS Editions, 2006, p. 142-166. Disponível em: <http://basarab-nicolescu.fr/on_line_articles.php>. Acesso em: 20 dez. 2011.

NORTON, B. Fact and fiction in language learning. In: NORTON, B. *Identity and language learning*: gender, ethnicity and educational change. England: Pearson Education Limited, 2000. p. 1-19.

NUNAN, D. Case study. In: NUNAN, D. *Research methods in language learning.* 8th ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 74-90.

PAIVA, V. L. M. O. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. No prelo. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>. Acesso em: 01 julho 2012.

PIAGET - L'Epistémologie des Relations Interdisciplinaires. *Internationales Jahrbuch für interdisziplinäre Forschung*, 1974, vol. 1, p. 154-172. Disponível em: <http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/jp72_epist_relat_interdis>. Acesso em: 20 dez. 2011.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica*: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMOS, R.; LESSA, A. Ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores à luz de representações. In: SILVA, K. A. (Org.). *Crenças, discursos & linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 103-134.

SCHON, D. O processo de projeto como reflexão-na-ação. In: SCHON, D. *Educando o profissional reflexivo*: um novo design para o ensino e aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 47-70.

SCOVEL, T. *Learning new languages: a guide to second language acquisition.* Boston: Heinle & Heinle, 2001.

SIGNORINI, I. Voltando à questão da transdisciplinaridade em Linguística Aplicada. 2011. Apresentação de conferência. IX Congresso Brasileiro de Linguístca Aplicada, Rio de Janeiro, RJ.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês).* 2005. 243f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino*, v. 10, n. 1, p. 235-271, jan./jun.2007.

SILVA, K. A. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: Delimitando e atravessando fronteiras na Linguística Aplicada brasileira. In: Kleber Aparecido da SILVA. (Org.). *Crenças, Discursos & Linguagem*. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2010, v. 1, p. 21-102.

SÓL, V. S. A.; NEVES, M. S. Representações de professores de Inglês da escola pública: o olhar sobre o aluno e o espaço escolar In: *Gláuks*. Viçosa (MG): Universidade Federal de Viçosa, Programa de Pós-Graduação em Letras, v. 12, n. 1, p. 205-226, jan./jun. 2012.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros*: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional UNESCO, São Paulo: Moderna, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças x teorias na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: TOMITCH, L. M. B. *et al*. (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês.* Florianópolis: UFSC, 2005. p. 313-329.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas. In: *Horizontes da Linguística Aplicada*. Brasília (DF): Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, v. 5, n. 2, p. 8-23, dez. 2006.

WALLACE, M. J. Questionnaires and interviews. In: WALLACE, M. J. *Action research for language teachers.* Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 124-152.

WEISS, R. S. Analysis of data. In: WEISS, R. S. *Learning from strangers*: the art and method of qualitative interview studies. New York: The Free Press, 1994. p. 151-182.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO

Título da Pesquisa: Crenças e Representações de Professores de Língua Inglesa sobre a Formação Continuada na Universidade

Obrigada pelo tempo dispensado em completar este questionário. Por favor, responda as perguntas que definem tanto seu perfil pessoal quanto profissional e marque a(s) alternativa(s) que você considerar apropriada(s).

1) Sexo: _____ Masculino _____ Feminino

2) Faixa etária:

_____ de 20 a 24 anos.
_____ de 25 a 29 anos.
_____ de 30 a 34 anos.
_____ de 35 a 39 anos.
_____ de 40 a 44 anos.
_____ de 45 a 49 anos.
_____ mais de 49 anos.

3) Em que habilitação você se graduou? Marque uma ou mais alternativas.

_____ Licenciatura em inglês.
_____ Licenciatura em inglês e português.
_____ Licenciatura em português.
_____ Bacharelado em tradução.
_____ Outra(s). Especifique: _____

4) Em que instituição e em que ano você concluiu seu curso de graduação?

_____

5) Há quantos anos você trabalha como professor(a) de inglês?

_____

6) Em quantas escolas você trabalha como professor(a) de inglês atualmente?

_____

7) Indique os anos escolares para os quais você leciona inglês, a sua carga horária semanal e o número de turmas. Marque uma ou mais alternativas.

Ensino Fundamental: Carga horária semanal: _____

_____ 6º ano _____ 7º ano _____ 8º ano _____ 9º ano
Número de turmas: _____

Ensino Médio: Carga horária semanal: _____

_____ 1º ano _____ 2º ano _____ 3º ano
Número de turmas: _____

8) Além de atuar em escolas de Ensino Fundamental e Médio, você ministra aulas em algum outro contexto? Marque uma ou mais alternativas.

_____ Aulas particulares. Carga horária semanal: _____
_____ Escolas de línguas. Carga horária semanal: _____
_____ Cursos preparatórios para Vestibular, ENEM, etc. Carga horária semanal: _____
_____ Ensino superior. Carga horária semanal: _____
_____ Outro(s). Especifique: _____ Carga horária semanal: _____

9) Quantas horas, em média, você dedica semanalmente a atividades extra-classe (preparação das aulas, elaboração de material didático, correções de trabalhos, preenchimento de diários, formulação de relatórios, etc.)?

_____

10) Você desenvolve alguma outra atividade remunerada? _____ Sim. **_____** Não.

Qual? _____ Carga horária semanal: _____

11) Quantas horas semanais você dedica a outras atividades?

_____ Atividade física
_____ Lazer (TV, cinema, música, passeios, leituras, etc.)
_____ Rotina de casa (limpar da casa, lavar e/ou passar roupas, preparar alimentação, etc.)
_____ Outra(s). Especifique:
_____

12) Das novas tecnologias atualmente utilizadas na Educação, marque uma ou mais alternativas , de acordo com as opções abaixo:

1 - as que você possui.
2 - as que você gostaria de adquirir.
3 - as que você utiliza como ferramenta no ensino de inglês.

Computador pessoal	1 2 3	Email	1 2 3
Câmera de vídeo	1 2 3	Internet	1 2 3
MP4, etc.	1 2 3	TV por assinatura	1 2 3
Telefone celular	1 2 3	Outra(s). Especifique: _____	1 2 3

13) Você se considera informado(a) sobre as políticas educacionais (PCNs, CBC, OCEM, etc.) relacionadas ao ensino de língua inglesa?

_____ Tenho muita informação.
_____ Tenho informação suficiente.
_____ Tenho pouca informação.
_____ Não tenho informação.

14) Como você se informa/é informado(a) dessas políticas educacionais?

_____
_____

15) Você possui algum curso de pós-graduação (Especialização, Mestrado ou Doutorado)?

_____ Sim. _____ Não.

Se sua resposta for afirmativa:

Curso: _____ Área : _____Instituição : _____

Se sua resposta for negativa, gostaria que você estimasse qual é o seu interesse em cursar pós-graduação:

_____ Meu interesse é grande _____Meu interesse é pequeno _____Não tenho interesse

Por quê?
_____
_____

16) Você já participou de algum curso de curta duração na área de ensino de inglês?

_____ Sim. _____ Não.
Se sua resposta for afirmativa, complete as informações abaixo:

Instituição Tema Carga horária total
_____
_____

17) Que tipo(s) de curso(s) oferecido(s) pela universidade você considera mais adequado(s) para a sua realidade profissional? Marque uma ou mais alternativas.

_____ Cursos à distância .
_____ Cursos de língua inglesa voltados para professores de inglês.
_____ Cursos teóricos e/ou práticos de curta duração sobre temas específicos.
_____ Especialização em ensino de língua inglesa.
_____ Mestrado.
_____ Outro(s). Especifique: _____

18) Que razões podem motivar você a fazer um curso de curta duração ou de pós-graduação? Utilize a escala abaixo:

1 = pouco importante 2 = importante 3= muito importante

Razões para fazer um curso...	**de pós-graduação**	**de curta duração**
Aumento salarial	1 2 3	1 2 3
Promoção profissional	1 2 3	1 2 3
Aprimoramento pedagógico	1 2 3	1 2 3
Interesse pessoal	1 2 3	1 2 3
Outra(s). Especifique: _____	1 2 3	1 2 3

19) Quais seriam, na sua opinião, as principais demandas para melhoria de sua vida profissional no Ensino Fundamental e Médio? Utilize a escala abaixo:

1 = pouco importante 2 = importante 3= muito importante

Demanda	**Ordem de importância**
Apoio para a qualificação profissional	
Aumento salarial	
Melhoria das condições de trabalho	
Melhoria do ambiente de trabalho	
Redução da carga horária de trabalho	
Relações profissionais mais solidárias	
Outra(s). Especifique: _____	

20) A(s) escola(s) em que você trabalha concede(m) algum tipo de apoio (financeiro, de carga horária, etc.) para você fazer cursos em geral?

_____ Sim. _____ Não.

Em caso positivo, descreva que tipo de apoio é oferecido:

_____

_____

Em caso negativo, atualmente esta é uma demanda dos professores?

_____ Sim. _____ Não.

21) Que curso sobre ensino de inglês você tem interesse em fazer? Utilize a escala abaixo:

1 = pouco importante 2 = importante 3= muito importante

Conteúdo do curso	Relevância
Ensino de inglês com foco na produção oral	1 2 3
Ensino de inglês com foco na produção escrita	1 2 3
Ensino de inglês com foco em compreensão oral	1 2 3
Ensino de inglês com foco em compreensão escrita	1 2 3
Ensino de inglês com foco em gramática e vocabulário	1 2 3
Ensino de inglês com foco em pronúncia	1 2 3
Ensino de gêneros textuais em inglês	1 2 3
Ensino de compreensão e interpretação de textos para o ENEM	1 2 3
Cursos sobre um tema ou conteúdo específico: _____	1 2 3

22) Quais os fatores o(a) impediriam de fazer algum dos cursos acima (questão 21)? Marque uma ou mais alternativas.

Razão para não fazer	
Não tenho tempo disponível	
Não tenho interesse/motivação pessoal	
Não tenho interesse/motivação profissional.	
Não disponho de recursos financeiros.	
Outra(s). Especifique: _____	

23) De que maneira(s) você acredita que os cursos listados acima (questão 23) contribuiriam para sua prática pedagógica como professor(a) de inglês? Dê exemplos que justifiquem sua resposta.

_____
_____
_____
_____
_____

24) Em quais áreas do ensino de língua inglesa você aplicaria o conhecimento desses cursos? Marque uma ou mais alternativas.

_____ Aprendizagem pessoal.
_____ Aulas particulares.
_____ Cursos livres.
_____ Ensino fundamental.
_____ Ensino médio.
_____ Ensino superior.
_____ Status profissional.
_____ Outra(s). Especifique: _____

25) Por favor, faça quaisquer observações/comentários/sugestões que você considerar importantes sobre esse questionário e/ou sobre o tema desta pesquisa.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Muito obrigada por suas contribuições!
Andréa de Barros Costa

APÊNDICE B

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Título da Pesquisa: Crenças e Representações de Professores de Língua Inglesa sobre a Formação Continuada na Universidade

1) Você se considera confiante ao ensinar os conteúdos de língua inglesa aos seus alunos?

2) Considerando sua carga horária semanal no ensino de inglês, as atividades extra-classe e outras atividades (casa, atividade física, TV, etc.) quanto tempo você tem disponível para fazer um curso de curta duração ou de pós-graduação? Que atividade você comprometeria em função de um curso de curta duração ou de pós-graduação?

3) Qual é a sua opinião sobre a relação entre as novas tecnologias e ensino de inglês nas escolas?

4) Por que meios você tem acesso e/ou acompanha as questões voltadas para as políticas educacionais (CBC, PCNs, OCEM, etc.) relacionadas ao ensino de língua inglesa?

5) Você já participou de algum curso de curta duração na área de ensino de inglês? Qual razão ou quais razões o(a) levaram a fazer esse(s) curso(s)?

6) Você tem interesse em fazer algum curso de pós-graduação? Por quê?

7) Que tipo(s) de curso(s) oferecido(s) pela universidade pública você considera mais adequado(s) para a sua realidade profissional?
Que curso você gostaria que a universidade oferecesse a você como professor de inglês?

8) Você tem interesse em fazer um curso específico de ensino de inglês? (produção oral e escrita, compreensão oral e escrita, gramática e vocabulário, pronúncia, gêneros textuais, compreensão de textos para o ENEM, etc.).

9) De que maneira(s) você acredita que esses cursos contribuiriam para seu desenvolvimento como professor(a) de inglês? Em quais áreas do ensino de língua inglesa você aplicaria o conhecimento desses cursos?

10) Por quem ou por qual órgão esses cursos deveriam ser financiados? (você, a escola, o município, o MEC, etc.).

11) Por qual instituição esses cursos deveriam ser oferecidos? (a escola, o município, o MEC, etc.).

12) Em sua opinião, quais as principais demandas para a melhoria de sua vida profissional no Ensino Fundamental e Médio?

13) Considerando o perfil atual de seus alunos, o que você acha que você deve fazer diferente em suas aulas de inglês?

APÊNDICE C

Título da Pesquisa: Crenças e Representações de Professores de Língua Inglesa sobre a Formação Continuada na Universidade.

Prezado(a) colega,

Como último instrumento de coleta de minha pesquisa, gostaria que você relatasse os motivos que o levaram a ser professor de inglês, a história da sua formação profissional, bem como o que você tem feito ou deseja fazer para o seu aperfeiçoamento no ensino da língua inglesa.

Agradeço a sua participação e contribuição para esta pesquisa e coloco-me à disposição para o esclarecimento de quaisquer dúvidas sobre a mesma. Mais uma vez, obrigada!

Andréa Costa

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Crenças e Representações de Professores de Língua Inglesa sobre a Formação Continuada.
Pesquisadora: Andréa de Barros Costa
Orientador: Prof. Dr. Sérgio Raimundo Elias da Silva

Prezado(a) professor(a):

Você está convidado(a) a participar da pesquisa *Crenças e Representações de Professores de Língua Inglesa sobre a Formação Continuada.*

1. **Natureza da pesquisa:** esta pesquisa tem por objetivo geral conhecer as percepções dos professores de língua inglesa com relação à formação continuada na universidade pública.
2. **Participantes da pesquisa:** a população alvo da pesquisa são os professores de língua inglesa.
3. **Envolvimento na pesquisa:** sua participação na pesquisa ocorrerá através de respostas a um questionário, uma entrevista e uma narrativa. Sua colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa é totalmente voluntária. Você pode escolher não responder qualquer uma das perguntas apresentadas no questionário e na entrevista e poderá, a qualquer momento, desistir de participar da mesma. Seu anonimato será garantindo e as informações que fornecer não serão associadas ao seu nome em nenhum documento, relatório e ou artigo que resulte desta pesquisa. Você terá em mãos uma cópia deste termo e poderá tirar dúvidas quando necessário juntamente com a pesquisadora responsável pelo email _____ ou pelo celular (31) _____.
4. **Sobre os instrumentos de coleta de dados:** o questionário terá 25 questões (fechadas e abertas) e poderá ser respondido por email ou pessoalmente. A entrevista terá um roteiro de cerca de 10 perguntas relacionadas ao questinário respondido e terá a duração de 20 a 30 minutos. A entrevista será gravada para posterior transcrição. O tema da narrativa tem foco na história da sua formação profissional.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. O possíveis desconfortos gerados durante a pesquisa dizem respeito à adequação do seu tempo para responder ao questionário, à entrevista e redigir a narrativa. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres

Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e o orientador terão conhecimento dos dados e seu anonimato será garantido como descrito no item 3.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a formação continuada dos professores de língua inglesa, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para estreitar as relações entre os professores de inglês e a universidade por meio da divulgação dos resultados obtidos.
8. **Pagamento:** você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

_____

Nome do Participante da Pesquisa

_____

Assinatura do Participante da Pesquisa

_____

Pesquisadora Andréa de Barros Costa

_____

Orientador Prof. Dr. Sérgio Raimundo Elias da Silva

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFOP)
Campus Universitário – Morro do Cruzeiro
35400-000- Ouro Preto- MG- Brasil
Fone: (31) 3559-1368

ANEXOS

ANEXO A1
Questionário Luiz – setembro 2011

UFOP – ICHS – Pós Graduação em Letras: Estudos da Linguagem

Título da Pesquisa: Crenças e Representações de Professores de Língua Inglesa sobre a Formação Continuada

Obrigada pelo tempo dispensado em completar este questionário. Por favor, responda as perguntas que definem tanto seu perfil pessoal quanto profissional e marque a(s) alternativa(s) que você considerar apropriada(s).

1) Sexo: ___X___ Masculino _____ Feminino

2) Faixa etária:
_____ de 20 a 24 anos.
_____ de 25 a 29 anos.
_____ de 30 a 34 anos.
___X___ de 35 a 39 anos.
_____ de 40 a 44 anos.
_____ de 45 a 49 anos.
_____ mais de 49 anos.

3) Em que habilitação você se graduou? Marque uma ou mais alternativas.

___X___ Licenciatura em inglês.
_____ Licenciatura em inglês e português.
_____ Licenciatura em português.
_____ Bacharelado em tradução.
_____ Outra(s). Especifique: (Cursando)

4) Em que instituição e em que ano você concluiu seu curso de graduação?
Universidade Federal de Ouro Preto (cursando – 8º período).

5) Há quantos anos você trabalha como professor(a) de inglês?
Três anos e nove meses.

6) Em quantas escolas você trabalha como professor(a) de inglês atualmente?
Três escolas, com dois vínculos.

7) Indique os anos escolares para os quais você leciona inglês, a sua carga horária semanal e o número de turmas. Marque uma ou mais alternativas.

Ensino Fundamental: Carga horária semanal: 10 H/A
____X__ 6º ano (2 turmas) ,____X__ 7º ano, ___X___ 8º ano, ____X__ 9º ano. Número de turmas: 5 (rede pública estadual)
Rede pública municipal: 8 turmas (tempo integral) Carga horária semanal: 20 H/A

Ensino Médio: Carga horária semanal: _-___

____-__ 1º ano ___-___ 2º ano ___-___ 3º ano
Número de turmas: _____

8) Além de atuar em escolas de Ensino Fundamental e Médio, você ministra aulas em algum outro contexto? Marque uma ou mais alternativas.

___ Aulas particulares. Carga horária semanal: _____

___ Escolas de línguas. Carga horária semanal: _____

___ Cursos preparatórios para Vestibular, ENEM, etc. Carga horária semanal: _____

___ Ensino superior. Carga horária semanal: _____

_X_ Outro(s). Especifique: Escola de tempo integral. Carga horária semanal: 20H/A

9) Quantas horas, em média, você dedica semanalmente a atividades extraclasse (preparação das aulas, elaboração de material didático, correções de trabalhos, preenchimento de diários, formulação de relatórios, etc.)?

Três horas.

10) Você desenvolve alguma outra atividade remunerada? _____ Sim. **___X___** Não.

Qual? _____ Carga horária semanal: _____

11) Quantas horas semanais você dedica a outras atividades?

___1___ Atividade física
___5___ Lazer (TV, cinema, música, passeios, leituras, etc.)
___5___ Rotina de casa (limpar da casa, lavar e/ou passar roupas, preparar alimentação, etc.)
_____ Outra(s). Especifique:
_____

12) Das novas tecnologias atualmente utilizadas na Educação, marque uma ou mais alternativas , de acordo com as opções abaixo:

1 - as que você possui.
2 - as que você gostaria de adquirir.
3 - as que você utiliza como ferramenta no ensino de inglês.

Computador pessoal	**1** 2 3	Email	1 2 3
Câmera de vídeo	1 **2** 3	Internet	1 2 3
MP4, etc.	1 **2** 3	TV por assinatura	1 2 3
Telefone celular	**1** 2 3	Outra(s). Especifique: _____	1 2 3

13) Você se considera informado(a) sobre as políticas educacionais (PCNs, CBC, OCEM, etc.) relacionadas ao ensino de língua inglesa?

_____ Tenho muita informação.
___X___ Tenho informação suficiente.
_____ Tenho pouca informação.
_____ Não tenho informação.

14) Como você se informa/é informado(a) dessas políticas educacionais?

Através de mini-cursos, cursos de atualizações de professores e workshops.

15) Você possui algum curso de pós-graduação (Especialização, Mestrado ou Doutorado)?

_____ Sim. **____X__** Não.

Se sua resposta for afirmativa:

Curso : _____ Área : _____Instituição : _____

Se sua resposta for negativa, gostaria que você estimasse qual é o seu interesse em cursar pós-graduação:

___X___ Meu interesse é grande _____Meu interesse é pequeno _____Não tenho interesse

Por quê?
Porque sei que o magistério é a minha vocação e também quero ascender profissionalmente.

16) Você já participou de algum curso de curta duração na área de ensino de inglês?

___X___ Sim.**_____** Não.
Se sua resposta for afirmativa, complete as informações abaixo:

Instituição	Tema	Carga horária total
UFOP	Leitura em Língua Inglesa	60 H

17) Que tipo(s) de curso(s) oferecido(s) pela universidade você considera mais adequado(s) para a sua realidade profissional? Marque uma ou mais alternativas.

_____ Cursos à distância .
_____ Cursos de língua inglesa voltados para professores de inglês.
_____ Cursos teóricos e/ou práticos de curta duração sobre temas específicos.
___X___ Especialização em ensino de língua inglesa.
_____ Mestrado.
_____ Outro(s). Especifique: _____

18) Que razões podem motivar você a fazer um curso de curta duração ou de pós-graduação? Utilize a escala abaixo:

1 = pouco importante 2 = importante 3= muito importante

Razões para fazer um curso...	**de pós-graduação**	**de curta duração**
Aumento salarial	1 2 **3**	1 2 **3**
Promoção profissional	1 2 **3**	1 2 **3**
Aprimoramento pedagógico	1 2 **3**	1 2 **3**
Interesse pessoal	1 2 **3**	1 2 **3**
Outra(s). Especifique: _____	1 2 3	1 2 3

19) Quais seriam, na sua opinião, as principais demandas para melhoria de sua vida profissional no Ensino Fundamental e Médio? Utilize a escala abaixo:

1 = pouco importante 2 = importante 3= muito importante

Demanda	**Ordem de importância**
Apoio para a qualificação profissional	3
Aumento salarial	3
Melhoria das condições de trabalho	3
Melhoria do ambiente de trabalho	3
Redução da carga horária de trabalho	3
Relações profissionais mais solidárias	2
Outra(s). Especifique: _____	

20) A(s) escola(s) em que você trabalha concede(m) algum tipo de apoio (financeiro, de carga horária, etc.) para você fazer cursos em geral?

_____ Sim. ____**X**__ Não.

Em caso positivo, descreva que tipo de apoio é oferecido:

_____

_____

Em caso negativo, atualmente esta é uma demanda dos professores?
____**X**__ Sim._____ Não.

21) Que curso sobre ensino de inglês você tem interesse em fazer? Utilize a escala abaixo:

1 = pouco importante 2 = importante 3= muito importante

Conteúdo do curso	Relevância
Ensino de inglês com foco na produção oral	1 2 **3**
Ensino de inglês com foco na produção escrita	1 **2** 3
Ensino de inglês com foco em compreensão oral	1 2 **3**
Ensino de inglês com foco em compreensão escrita	1 2 **3**
Ensino de inglês com foco em gramática e vocabulário	1 **2** 3
Ensino de inglês com foco em pronúncia	1 2 **3**
Ensino de gêneros textuais em inglês	1 2 **3**
Ensino de compreensão e interpretação de textos para o ENEM	1 2 **3**
Cursos sobre um tema ou conteúdo específico: Uso de mídias.	1 2 **3**

22) Quais os fatores o(a) impediriam de fazer algum dos cursos acima (questão 21)? Marque uma ou mais alternativas.

Razão para não fazer	
Não tenho tempo disponível	X
Não tenho interesse/motivação pessoal	
Não tenho interesse/motivação profissional.	
Não disponho de recursos financeiros.	X
Outra(s). Especifique: _____	

23) De que maneira(s) você acredita que os cursos listados acima (questão 23) contribuiriam para sua prática pedagógica como professor(a) de inglês? Dê exemplos que justifiquem sua resposta.
Sem dúvida, a aquisição dos cursos supramencionados em adição a um apoio pedagógico efetivo e recursos, contribuiriam para uma prática pedagógica mais consistente.

24) Em quais áreas do ensino de língua inglesa você aplicaria o conhecimento desses cursos? Marque uma ou mais alternativas.

__X____ Aprendizagem pessoal.
_____ Aulas particulares.
__X___ Cursos livres.

__X____ Ensino fundamental
.

__X____ Ensino médio
.
_____ Ensino superior.

__X____ Status profissional.
_____Outra(s). Especifique: _____

25) Por favor, faça quaisquer observações/comentários/sugestões que você considerar importantes sobre esse questionário e/ou sobre o tema desta pesquisa.
O questionário trouxe questões importantes e instigantes acerca dos fatores pertinentes ao ensino de língua inglesa e as condições necessárias para que este ensino aconteça, enfatizando, para tal a formação continuada.

Muito obrigada por suas contribuições!
Andréa de Barros Costa

ANEXO B1
Entrevista Luiz – setembro 2011

E = Entrevistadora
P = Professor informante
(...) = Pausa
(?) = sobreposição de falas

E – Bom, primeiramente eu gostaria de registrar o agradecimento novamente à sua contribuição com essa pesquisa. Ah, primeira pergunta: Você se considera confiante ao ensinar os conteúdos de língua inglesa aos seus alunos?
P – Sim, me considero confiante.

E – De que forma isso eh, isso acontece, como você desenvolve essa confiança?
P – A partir do que me foi apresentado, do que embasa o CBC, ah, o (...) programa que é proposto a ser desenvolvido.

E – Considerando sua carga horária semanal no ensino de inglês, as atividades extraclasse e as outras atividades (rotina de casa, atividades físicas, laser) quanto tempo você tem disponível para fazer um curso de curta duração ou de pós-graduação?
P – Esse tempo disponível é (...) quantas horas semanais?

E – Quantas horas semanais, isso. (?) Por semana considerando suas (...)
P – Em média umas duas horas por dia né.

E – E que atividade você (?)
P – Umas dez horas semanais.

E – Umas dez horas semanais?
P – Um total de dez horas semanais.

E – Que atividade você comprometeria em função de um curso de curta duração? Ou seja, o que você deixaria de fazer para fazer um curso de formação, um curso de curta duração ou um de pós-graduação?
P – Poderia cumprir uma carga horária menor semanal, assumir um número menor de aulas pra investir né na carreira profissional.

E – Ok.
E – Qual é a sua opinião sobre a relação entre as novas tecnologias e ensino de inglês nas escolas?
P – Eh, eu considero que carece de mais preparação do professor para lidar com novas tecnologias e as escolas também precisam se equipar melhor. Na rede pública não apresenta, não dispõe de uma estrutura adequada, tanto de material e treinamento também do professor. Eu acho que carece de treinar mais o professor, capacitar o professor para lidar com as novas tecnologias e levar, aplicar em suas aulas. E alguns professores sentem, eles ficam inseguros em usar também, a escola até dispõe dessas tecnologias mas o professor, ele fica inseguro em usá-la.

E – E onde você acha que o professor deve buscar por esse aperfeiçoamento hoje das novas tecnologias no ensino de inglês, hoje?

Eu acho que ele deve procurar acompanhar as possibilidades que temos na Internet, eh uso de data show, por exemplo, que as escolas geralmente já dispõem desse material. E também programar melhor porque às vezes a escola tem vinte turmas e tem um data-show só então, tem essa questão também da programação, às vezes ele quer passar um filme, mas ele não tem aulas geminadas, claro, para fazer isso.

E – Por que meios você tem acesso e/ou acompanha as questões voltadas para as políticas educacionais (CBC, PCNs, OCEM, etc.) relacionadas ao ensino de língua inglesa?
P – Eu tenho lido o CBC e PCN e tenho procurado adequar, mas é importante respeitar a realidade da escola, desenvolver um olhar etnográfico, o professor precisa desenvolver esse olhar etnográfico e respeitar também a cognição desses alunos, o nível cognitivo deles para desenvolver o seu trabalho.

E – Quando na pergunta por que meios você tem acesso, seria pela Internet, a escola fornece esses materiais, ou você mesmo busca por esses materiais, de que forma você tem acesso a esses materiais?
P – Uma das escolas na qual eu atuo dispõe de livro didático, inclusive tem o CD que acompanha o material didático, então os *listenings* são desenvolvidos em sala de aula. Existe um laboratório de informática, mas poucos computadores funcionam, (...) e o data-show às vezes eu uso.

E – As políticas educacionais, por exemplo, eh (...) fornecidas pelo governo né, através do MEC, do Ministério da Educação, essa políticas, a leitura do CBC, a leitura do PCN, você realiza essas leituras através de qual meio? A escola fornece no caso o CBC e o PCN ou você busca por esses materiais em alguma fonte no início do ano, como seria esse acesso, esse contato com esses materiais?
P – O CBC é oferecido ao professor. Atualmente eu não tenho acesso ao PCN pela escola, a biblioteca não dispõe desse material para o professor, mas o PCN geralmente é distribuído, inclusive eu tenho o PCN em casa e tem outras informações também que o site da secretaria de educação dispõe.

E – Você já participou de algum curso de curta duração na área de ensino de inglês?
P – Sim.

E – Você se lembra do nome?
(?)
P – Leitura em língua inglesa ministrado pela Extensão da UFOP. Era um curso direcionado à comunidade em geral, inclusive os professores participavam né.

E – E qual razão ou quais razões o levaram a fazer esse curso?
P – Um curso que já foi oferecido na graduação, mas alguns professores têm currículos diferentes, não tiveram contato, fizeram, cursaram em outras universidades e tiveram a oportunidade de fazer como continuidade de estudos. A formação continuada que com certeza é muito útil no ensino de língua inglesa, principalmente no ensino médio na questão da leitura em língua inglesa, das técnicas que são trabalhadas são bastante úteis no ensino de língua inglesa.

E – Obrigada. Você tem interesse em fazer algum curso de pós-graduação?
P – Sim, gostaria muito.

E – Por quê?
P – Porque, por uma questão de ascensão profissional e esse mercado está cada vez mais concorrido também e para ministrar melhores aulas.

E – Que tipo(s) de curso(s) oferecido(s) pela universidade pública você considera mais adequado(s) para a sua realidade profissional hoje?
P – Um curso de especialização.

E – Especialização em...
P – Como eu estou atuando com língua inglesa, em língua inglesa seria o mais adequado.

E – E que curso você gostaria que a universidade oferecesse a você como professor de inglês?
P – Ah um curso com ênfase eh em conversação, em expressão oral, leitura em língua inglesa também.

E – Essas necessidades voltadas, eh, com o foco para o professor com foco para o aluno, qual seria o foco aí nesse caso desses cursos?
P – O foco mais direcionado ao aluno, mais voltados para os alunos mesmo.

E – Você tem interesse em fazer um curso específico de ensino de inglês?
P – Sim.

Qual seria o curso?
P – Ah um curso direcionado a comunicação, fluência, produção oral, nessa área mesmo.

E – E de que maneira você acredita que esses cursos contribuiriam para seu desenvolvimento como professor?
P – O ensino de língua inglesa especialmente nas escolas públicas é muito pautado na questão gramatical, na questão do *writing*, eh, e o que trabalha a questão, a expressão oral, a produção oral é muito pouco, uma vez que trabalhamos com um número considerável de alunos, turmas com 35/40 alunos. O interessante seria se as escolas tivessem turmas menores e com um número maior de aulas para trabalhar também e dar bastante ênfase à produção e expressão oral.

E – Então você acha que esses cursos em expressão oral que você faria na universidade contribuiriam com o seu desenvolvimento como professor para desenvolver estratégias para que seus alunos tivessem melhor produção oral ou que você tivesse produção oral. Como que seria sua visão, porque... De que forma que esse curso em expressão oral que você faria na universidade contribuiria para o seu ensino de inglês?
P – Um aperfeiçoamento profissional e também consequentemente a aplicação, um curso bem direcionado mesmo para o ensino na educação básica especialmente.

E – Eu vejo como uma questão mais pontual quando você menciona o número de alunos é uma problemática, é uma questão que você aponta, e que talvez o fato de fazer os cursos em, expressão oral, em habilidades orais, em produção oral, seria isso? Você gostaria de compensar essa lacuna que os alunos têm com habilidades orais hoje na escola pública?
P – Sim.

E – E em quais áreas do ensino de língua inglesa você aplicaria o conhecimento desses cursos? Por exemplo, na sua sala de aula no ensino com seus alunos, ou dando aula em algum curso livre, aula particular que você ministraria.
P – Em escolas públicas na educação básica e também em escolas de idiomas, seriam de grande importância.

E – Você atua em escola de idioma?
P – Não.

E – Tem interesse?
P – Tenho, futuramente. Atualmente só na educação básica pública.

E – Interessante. Por quem ou por qual órgão esses cursos deveriam ser financiados na sua opinião? (você, a escola, o município, o MEC, etc.).
P – Pelo MEC.

E – Por quê?
P – Porque geralmente os cursos que são financiados pelo MEC são geralmente, são cursos que têm uma credibilidade muito grande, isso dá mais segurança para o professor né. E o suporte parece ser maior, a impressão que eu tenho é essa.

E – Tendo um curso com respaldo do MEC. Entendo. E se não há essa oferta na região em que você atua, como seria... de que maneira você acha que a gente supriria essa lacuna, o professor pudesse usar como estratégia para suprir essa lacuna da falta de cursos financiados pelo MEC?
P – Em que modalidade o professor poderia fazer esse curso, seria uma alternativa?

E – Não, no caso retomando a pergunta: por quem ou por qual órgão esses cursos deveriam ser financiados? Se hoje na nossa realidade o MEC não financia né, na nossa região com relação à nossa realidade, como então? Quem financiaria? Quem deveria financiar? O MEC, mas como você vê hoje essa realidade se transformando em algo de formação para o seu contexto, financiado por quem na nossa realidade já que o MEC não financia?
P – Olha alguns cursos a Secretaria de Estado de Educação eh tem firmado convênio com a PUC, por exemplo, eu conheço várias pessoas que estudaram na PUC através de um convênio com a Secretaria de Estado de Educação.

E – Curso de especialização, de curta duração, mestrado?
P – Cursos de férias, esses semi-presenciais.

E – Mas carga horária de 360 horas como em lato sensu ou cursos menores.
P – Cursos de graduação mesmo com carga horária típica, carga horária equiparada a um curso.

E – É uma segunda graduação, seria? Então, porque esses professores já têm a formação né?
P – Alguns professores fazem cursos, até uns quatro anos atrás eu sei que faziam cursos eh na modalidade parcelada ou semi-presencial nos períodos de férias, com carga horária bastante intensa diária.

E – Quando você fala graduação então é a formação mesmo inicial do professor.

P – Inicial. Nas regiões, por exemplo, do Norte de Minas onde existem poucas universidades, os professores geralmente têm que deslocar para outras cidades para fazer uma, para adquirir uma habilitação de ensino superior, para cursar uma graduação.

E – E por exemplo, se essa especialização hoje a universidade não oferece, aqui a universidade pública na nossa região não oferece, de que maneira você acha que na sua atualidade, na sua situação real você poderia ter acesso a esse curso de formação, ou numa outra cidade?
P – Através da Internet alguns fazem né, agora, mas isso não funciona para todos os cursos né, eu acredito que um curso na área de língua inglesa ele tem que ter momentos presenciais, não dá para se fazer um curso à distância, (E – Correto. Você falou...) não seria uma formação efetiva, consistente (E – aperfeiçoamentos, né).

E – Você disse que o MEC deveria financiar esses cursos né de curta duração ou mesmo de pós-graduação e por qual instituição esses cursos, em sua opinião, deveriam ser oferecidos? Pela escola, pelo município, pelo estado, pelo MEC novamente?
P – Pelo MEC ou estado né.

E – No caso da sua realidade porque você tem tanto carga horária no estado quanto na rede municipal, não é isso?
P – São 10 aulas na rede estadual e 20 horas/aulas na rede municipal.

E – Qual é sua carga horária total?
P – 30 horas/aulas semanais.

E – E quais as principais demandas que você acha para a melhoria da sua vida profissional no Ensino Fundamental, no caso Fundamental e Médio né? A sua carga horária é destinada ao Ensino Fundamental, não é isso?
P – Sim são 10 horas/aulas no Ensino Fundamental, do 6 ao 9 ano. Eu tenho duas turmas de 6 ano, uma turma de 7, uma de 8, e uma de 9. Na rede municipal já são aulas livres, eu trabalho com oficinas em língua inglesa. E aí os alunos, eh eles estudam em escola regular no período da manhã e à tarde eles frequentam duas escolas da rede municipal onde eu atuo, em uma eu ministro 16 aulas e em outra, 4 aulas para completar o cargo. (E – Interessante com as oficinas...) Inclusive eu tenho alunos que não foram ainda alfabetizados em suas línguas maternas, alunos que ainda não foram alfabetizados, são poucos que ainda não foram, mas eu tenho alunos de 7 até 16 anos na rede municipal. (E – Interessante). Eh, no local onde eu ministro as 16 aulas, na verdade não é uma escola, é um espaço, um Centro de Referência a Infância e Adolescência (CRIA), e acontecem vários cursos, tem espanhol, pintura, balé e aulas de inglês. (E – Muito interessante isso).

E – E quais as principais demandas para a melhoria da sua vida profissional?
P – Eh investir eh na formação continuada eh... e nos locais onde eu trabalho carecem de mais estrutura para viabilizar a... para que eu ministre melhor as aulas também.

E – E considerando o seu perfil atual e o perfil de seus alunos, o que você acha que você deve fazer diferente em suas aulas de inglês?
P – Olha eu tenho me esforçado para desenvolver melhores aulas, eh uma vez que eu estou procurando ter uma formação consistente, eu tenho procurado me aperfeiçoar. Mas existem alguns fatores também que eh, fatores obstantes, como eu já citei a questão da falta de material e também um dos fatores obstantes especialmente na escola pública, na escola

regular, um fator obstante é a questão da indisciplina. A escola carece de um apoio pedagógico efetivo mesmo, consistente, isso é importante, acho que não depende só do professor, especialmente da escola pública, mas tem que ter um comprometimento da dianteira, da administração da escola em geral.

E – De que forma você desenvolve estratégias para lidar com o fator indisciplina e o ensino de inglês?
P – Eh tentando conscientizar os alunos da importância de se aprender uma língua estrangeira, especialmente o inglês. E como, em se tratando daqui por ser uma cidade histórica, com um fluxo de turistas estrangeiros considerável, e a presença de várias empresas, sempre alertando os alunos dessa necessidade, da importância da língua inglesa no mercado de trabalho, da língua inglesa na ascensão profissional.

E – Tem alguma questão que você gostaria de desenvolver, alguma pergunta que você gostaria de fazer? (P – Não). Então muito obrigada pela sua participação mais uma vez, e agora contamos com a sua participação na narrativa. Obrigada viu! (P – De nada).

ANEXO C1
Narrativa Luiz – outubro 2011

UFOP – ICHS – DELET – Pós Graduação em Letras: Estudos da Linguagem

Pesquisadora: Andréa de Barros Costa

Título da Pesquisa: Crenças e Representações de Professores de Língua Inglesa sobre a Formação Continuada.

Prezado(a) colega,

Como último instrumento de coleta de minha pesquisa, gostaria que você relatasse os motivos que o levaram a ser professor de inglês, a história da sua formação profissional, bem como o que você tem feito ou deseja fazer para o seu aperfeiçoamento no ensino da língua inglesa.

Com relação à minha formação profissional, cursei magistério no ensino médio. O conclui em dezembro de 1993. Já o ensino superior, minha primeira experiência foi na Universidade Federal de Viçosa - UFV, no curso de química, na modalidade semipresencial, ou seja, durante as férias escolares de janeiro, duas semanas do mês de abril, as férias escolares de julho e duas semanas do mês de outubro, deslocava para a universidade, nos demais períodos lecionava química, biologia e ciências em minha cidade natal. Essa experiência durou de 1998 até o final de 2001. Não cheguei a concluir o curso.

Toda a experiência supramencionada foi anterior a um contato mais próximo com o estudo da língua inglesa. Após deixar o curso de química, passei a residir em Belo Horizonte, onde fui contemplado, por duas vezes, com bolsa de estudos em língua inglesa. Aproveitei as poucas oportunidades que tive. Dessa experiência com o estudo da língua inglesa, que me foi bastante útil em minha função como monitor no Museus Casa Guignard e Alphonsus de Guimaraens, suscitou o interesse em cursar inglês na extensão da UFOP. Esta experiência despertou almejar o ingresso no curso de graduação, que tem sido bastante gratificante, pois logo após o meu ingresso no curso de letras assumi aulas de inglês na educação pública básica.

O sistema que mantém a educação pública básica, em nível estadual, não tem oferecido uma estrutura que viabilize um ensino de qualidade. Mas apesar da falta de estrutura e outros fatores obstantes, tenho buscado desenvolver minhas aulas dentro de uma metodologia compatível com as exigências que são atribuídas pelo sistema educacional vigente.

Para melhor qualificação e aperfeiçoamento profissional no ensino da língua, tenho participado de cursos de atualização de professores, tenho lido alguns materiais, produzido por professores universitários, inerentes à adequação do ensino de língua em turmas especiais, como por exemplo, a modalidade de ensino PAV (Programa Acelerar para Vencer). Esses cursos, ditos de formação continuada, especialmente os que tratam do uso de recursos da internet no ensino da língua inglesa, se apresentam muito útil dada a importância cavalar que tem atribuído a tal ferramenta da informática. Destarte, estou interessado em cursos de formação continuada que dê ênfase nessa área.

Agradeço a sua participação e contribuição para esta pesquisa e coloco-me à disposição para o esclarecimento de quaisquer dúvidas sobre a mesma. Mais uma vez, obrigada!

Andréa Costa

ANEXO A2
Questionário Clara – setembro 2011

UFOP – ICHS – Pós Graduação em Letras: Estudos da Linguagem

Título da Pesquisa: Crenças e Representações de Professores de Língua Inglesa sobre a Formação Continuada.

Obrigada pelo tempo dispensado em completar este questionário. Por favor, responda as perguntas que definem tanto seu perfil pessoal quanto profissional e marque a(s) alternativa(s) que você considerar apropriada(s).

1) Sexo: _____ Masculino ___ x____ Feminino

2) Faixa etária:
_____ de 20 a 24 anos.
_____ de 25 a 29 anos.
_____ de 30 a 34 anos.
_____ de 35 a 39 anos.
_____ de 40 a 44 anos.
____x__ de 45 a 49 anos.
_____ mais de 49 anos.

3) Em que habilitação você se graduou? Marque uma ou mais alternativas.

_____ Licenciatura em inglês.
___x___ Licenciatura em inglês e português.
_____ Licenciatura em português.
___x___ Bacharelado em tradução.
_____ Outra(s). Especifique: _____

4) Em que instituição e em que ano você concluiu seu curso de graduação?

_____1990_____

5) Há quantos anos você trabalha como professor(a) de inglês?

_____19_____

6) Em quantas escolas você trabalha como professor(a) de inglês atualmente?

_____2_____

7) Indique os anos escolares para os quais você leciona inglês, a sua carga horária semanal e o número de turmas. Marque uma ou mais alternativas.

Ensino Fundamental: Carga horária semanal: ___18__
_____ 6º ano _____ 7º ano ___x___ 8º ano ___x___ 9º ano
Número de turmas: _9____

Ensino Médio: Carga horária semanal: 20_____
____x__ 1º ano _____ 2º ano _____ 3º ano
Número de turmas: _10____

8) Além de atuar em escolas de Ensino Fundamental e Médio, você ministra aulas em algum outro contexto? Marque uma ou mais alternativas.

_____ Aulas particulares. Carga horária semanal: _____

_____ Escolas de línguas. Carga horária semanal: _____
_____ Cursos preparatórios para Vestibular, ENEM, etc. Carga horária semanal: _____
_____ Ensino superior. Carga horária semanal: _____
_____ Outro(s). Especifique: _____ Carga horária semanal: _____

9) Quantas horas, em média, você dedica semanalmente a atividades extraclasse (preparação das aulas, elaboração de material didático, correções de trabalhos, preenchimento de diários, formulação de relatórios, etc.)?

____Depende muito da época, mas falando em média, por volta de duas horas semanalmente._____

10) Você desenvolve alguma outra atividade remunerada? _____ Sim. **____x__** Não.

Qual? _____ Carga horária semanal: _____

11) Quantas horas semanais você dedica a outras atividades?

__0____ Atividade física
__2____ Lazer (TV, cinema, música, passeios, leituras, etc.)
__8___ Rotina de casa (limpar da casa, lavar e/ou passar roupas, preparar alimentação, etc.)
_____ Outra(s). Especifique: _____

12) Das novas tecnologias atualmente utilizadas na Educação, marque uma ou mais alternativas , de acordo com as opções abaixo:

1 - as que você possui.
2 - as que você gostaria de adquirir.
3 - as que você utiliza como ferramenta no ensino de inglês.

Computador pessoal	x1 2 3	Email	1 2 3
Câmera de vídeo	1 x2 3	Internet	x1 2 3
MP4, etc.	1 2 3	TV por assinatura	1 2 3
Telefone celular	1 2 3	Outra(s). Especifique: _____	1 2 3

13) Você se considera informado(a) sobre as políticas educacionais (PCNs, CBC, OCEM, etc.) relacionadas ao ensino de língua inglesa?

_____ Tenho muita informação.
____x__ Tenho informação suficiente.
_____ Tenho pouca informação.
_____ Não tenho informação.

14) Como você se informa/é informado(a) dessas políticas educacionais?

_____Nas escolas_____
_____

15) Você possui algum curso de pós-graduação (Especialização, Mestrado ou Doutorado)?

___x___ Sim. **_____** Não.

Se sua resposta for afirmativa:

Curso : Ludic activities in the classroom_____Área :Língua Inglesa_____Instituição : FIJ Faculdades Integradas Jacarepaguá_____

Se sua resposta for negativa, gostaria que você estimasse qual é o seu interesse em cursar pós-graduação:

_____ Meu interesse é grande _____Meu interesse é pequeno _____Não tenho interesse

Por quê?
_____
_____

16) Você já participou de algum curso de curta duração na área de ensino de inglês?

____x__ Sim. **_____** Não.
Se sua resposta for afirmativa, complete as informações abaixo:

Instituição Tema Carga horária total ___Foi um curso oferecido pela SEE juntamente com o consulado americano, não tinha tema específico: eram dicas para melhorar ou sanar dificuldades muitas vezes enfrentadas por nós. A carga horária, se não me falha a memória, foi de 90h, pois até hoje não recebemos o certificado.
_____
_____

17) Que tipo(s) de curso(s) oferecido(s) pela universidade você considera mais adequado(s) para a sua realidade profissional? Marque uma ou mais alternativas.

___x___ Cursos à distância .
____x__ Cursos de língua inglesa voltados para professores de inglês.
____x__ Cursos teóricos e/ou práticos de curta duração sobre temas específicos.
____x__ Especialização em ensino de língua inglesa.
____x__ Mestrado.
_____ Outro(s). Especifique: _____

18) Que razões podem motivar você a fazer um curso de curta duração ou de pós-graduação? Utilize a escala abaixo:

1 = pouco importante 2 = importante 3= muito importante

Razões para fazer um curso...	**de pós-graduação**	**de curta duração**
Aumento salarial	x1 2 3	x1 2 3
Promoção profissional	x1 2 3	x1 2 3
Aprimoramento pedagógico	1 2 x3	1 2 x3
Interesse pessoal	1 2 x 3	1 2 x 3
Outra(s). Especifique: _____	1 2 3	1 2 3

19) Quais seriam, na sua opinião, as principais demandas para melhoria de sua vida profissional no Ensino Fundamental e Médio? Utilize a escala abaixo:

1 = pouco importante 2 = importante 3= muito importante

Demanda	**Ordem de importância**
Apoio para a qualificação profissional	3
Aumento salarial	2
Melhoria das condições de trabalho	3
Melhoria do ambiente de trabalho	2
Redução da carga horária de trabalho	2
Relações profissionais mais solidárias	2
Outra(s). Especifique: _____	

20) A(s) escola(s) em que você trabalha concede(m) algum tipo de apoio (financeiro, de carga horária, etc.) para você fazer cursos em geral?

__**x**____ Sim. _____ Não.

Em caso positivo, descreva que tipo de apoio é oferecido:
____Apenas nos liberam nessa ocasião.
_____
_____
Em caso negativo, atualmente esta é uma demanda dos professores?
_____ Sim. _____ Não.

21) Que curso sobre ensino de inglês você tem interesse em fazer? Utilize a escala abaixo:

1 = pouco importante 2 = importante 3= muito importante

Conteúdo do curso	Relevância
Ensino de inglês com foco na produção oral	1 x 2 3
Ensino de inglês com foco na produção escrita	1 x 2 3
Ensino de inglês com foco em compreensão oral	1 x 2 3
Ensino de inglês com foco em compreensão escrita	1 x2 3
Ensino de inglês com foco em gramática e vocabulário	x1 2 3
Ensino de inglês com foco em pronúncia	1 x 2 3
Ensino de gêneros textuais em inglês	1 2 x 3
Ensino de compreensão e interpretação de textos para o ENEM	1 x2 3
Cursos sobre um tema ou conteúdo específico: _____	1 2 x3

22) Quais os fatores o(a) impediriam de fazer algum dos cursos acima (questão 21)? Marque uma ou mais alternativas.

Razão para não fazer	
Não tenho tempo disponível	x
Não tenho interesse/motivação pessoal	
Não tenho interesse/motivação profissional.	
Não disponho de recursos financeiros.	x
Outra(s). Especifique: _____	

23) De que maneira(s) você acredita que os cursos listados acima (questão 23) contribuiriam para sua prática pedagógica como professor(a) de inglês? Dê exemplos que justifiquem sua resposta.

No aprimoramento das atividades diárias e diversificadas em aula, mais suporte para preparar outras atividades. Ex , nós que estamos há um bom tempo fora de sala ficamos sem saber das novidades e acabamos sempre com os mesmos mecanismos repetitivos(tem até uma piada, ela cabe aqui: alguns alunos já conhecem os professores que há anos dão os mesmos exercícios sistematicamente.)Esses cursos nos dão novas técnicas e principalmente idéias para efetivamente melhorar nossas aulas.

24) Em quais áreas do ensino de língua inglesa você aplicaria o conhecimento desses cursos? Marque uma ou mais alternativas.

____x__ Aprendizagem pessoal.
_____ Aulas particulares.
_____ Cursos livres.
___x___ Ensino fundamental
___x___ Ensino médio
_____ Ensino superior.
_____ Status profissional.
_____Outra(s). Especifique: _____

25) Por favor, faça quaisquer observações/comentários/sugestões que você considerar importantes sobre esse questionário e/ou sobre o tema desta pesquisa.

É importante viabilizar para esse público em especial cursos curtos, práticos e efetivos que sanem a lacuna que vai se formando com o passar do tempo. Cursos à distancia também é muito legal, uma vez que nosso tempo é escasso. Mestrado na área de Língua Inglesa também seria muito bom para nossa região

Muito obrigada por suas contribuições!
Andréa de Barros Costa

ANEXO B2
Entrevista Clara – setembro 2011

E = Entrevistadora
P = Professor informante
(...) = Pausa
(?) = sobreposição de falas

E – Então vamos lá. Mais uma vez gostaria de registrar o agradecimento (risos) da sua participação na pesquisa. (Aham) e começar pela primeira pergunta que, eh, se você pudesse medir, eh, a sua confiança ao ensinar um conteúdo ou os conteúdos de língua inglesa (P – humhum) de uma a cinco quanto você se daria?
P – Você está falando no conteúdo específico, qualquer um?

E – Com qualquer um, no ensino de língua inglesa?
P – Cinco. (risos)

E – Ótimo. E considerando sua carga horária semanal no ensino de inglês, as atividades extraclasse, as outras atividades né, a rotina de casa, atividade física, TV, etc. laser) quanto tempo você teria disponível para fazer um curso de curta duração ou de pós-graduação?
P – Esse curso seria final de semana ou independe?

E – Independe, você traçaria eh, esse esse período ideal também. Seria interessante que você dissesse até quando seria possível né fazer esse curso.
P – Aos sábados, na parte da manhã, acho que daria pra encaixar, sem problema.

E – E por exemplo, se você não pudesse aos sábados que atividade você decidiria comprometer em função de fazer esse curso?
P – Olha é complicado, porque eu trabalho de 7 às 5, entendeu? Então não teria como, ou teria que ser no sábado né, porque aí eu estaria praticamente disponível, ou então à noite, só que à noite é pesado, para quem já trabalha o dia todo, dois cargos. (E – Você não dá aula à noite?) Não, não trabalho à noite.

E – E qual é a sua opinião com relação às novas tecnologias e o ensino de inglês nas escolas?
P – Olha, eu acho assim, tudo que vem como ferramenta nova para ajudar, só que nós temos muita dificuldade para mexer com essas tecnologias novas né. Eu mesma, custei quase um ano para mexer no data show, mas depois que eu aprendi, ai que diferença! Noh, ajuda e muito! No início do ano eu trabalhei um tema com os meninos, praticamente eu usava o data show aula sim, aula não, aula sim, aula não, né tanto é que os meninos já vinham atrás de mim para me ajudar a mexer com o data show para eles. Então eu acho que é muito importante, mas nós teríamos que ser treinados.

E – E você acha que esse treinamento, ele seria algo que deveria partir do professor, das escolas, das secretarias, do governo né, da educação como um todo, como que seria isso na sua opinião?
P – Olha, eu acho que tinha que ser uma ajuda assim comunitária né (E – colaborativa né) isso, onde que a gente tá inserido né. Por exemplo aqui na escola, aqui tem uma pessoa, ele me dá uma ajuda né, para organizar as provas, dicas de como fazer as

provas, aqueles quadrinhos que a gente faz né, então já é uma ajuda. (E – Qual a função dessa pessoa?) Ele é vice-diretor, mas isso não depende, isso não é função dele, ele é que sabe da minha (E – afinidade né) é ele tem uma afinidade enorme né, mas ele é que sabe desse meu lado assim que sempre estou querendo melhorar minhas aulas, implementar, incrementar, aí ele sempre me dá umas dicas, faz assim, faz assado né. Agora, treinamento específico, eu acho meio complicado porque, aí teria que ser por parte do professor mesmo né, mexer com computador, vamos supor programas n programas, aí teria que partir dele, porque a escola não teria tanto know how, sei lá, para passar para o professor né.

E – Certo, então vamos lá para a próxima? Por que meios você tem acesso e/ou acompanha as questões voltadas para as políticas educacionais (CBC, PCN, OCEM, etc.) ?
P – Nas escolas. As escolas sempre estão né falando que a gente tem que acompanhar CBS (CBCs), às vezes a gente dá uma lida nesses, nessas teorias né. Mas, o próprio planejamento ele é todo voltado.

E – As políticas educacionais já têm, por exemplo, você está querendo dizer que nas reuniões com os coordenadores (P – huhum) e pedagogos (P – huhum) há uma demanda para esse tipo de leitura e discussões. (P – É). E quando isso acontece geralmente, no início do ano letivo? (Olha, geralmente é uma vez ao ano né, quando se faz necessidade, quando há alteração né, mas normalmente o nosso planejamento ele já é entre aspas voltado né para os CBCs da vida aí que a gente tem que acompanhar.

E – E você já participou de algum curso de curta duração na área de ensino de inglês?
P – Olha eu sempre estou participando desses cursos, mini-cursos que a universidade oferece né. E eu também fiz um curso há mais tempo, só que ele, acho que ele não foi de tanta curta duração não. (E – Foi uma especialização de 360 horas?) P – Eu não me recordo bem a carga horária, porque nós fizemos esse curso foi conjuntamente com o consulado e com a secretaria. (E – O consulado...) Americano, ele demorou mais ou menos uns quatro meses, acho que quatro meses, e cada mês a gente se encontrava né em uma determinada cidade aqui da região né, (E – Que interessante e como você descobriu a respeito do curso?) Não, foi a própria secretaria que divulgou (E – secretaria estadual.) É, secretaria estadual divulgou o curso eh que ah era interesse do consulado, né juntamente com a secretaria, juntaram e montaram esse curso e englobou todos os profissionais da área da região da língua inglesa tanto municipal quanto estadual, teve até um grupo muito grande. (E – Que interessante) Foi, foi muito interessante, aprendi muita coisa.

E – E quais as razões ou qual a razão que te levaram a fazer o curso? Você decidiu fazer o curso, por quê? (P – Esse curso específico? Os mini-cursos?) Quaisquer cursos que você, esse específico, os outros?
P – Olha, é porque depois de muito tempo que a gente é formada ou que a gente já está formada, a gente começa achar que já sabe tudo, que está tudo bom né, e que nada vai melhorar. Então a minha concepção é essa, quando eu vou para um curso eu vou porque eu estou precisando me reciclar, porque está faltando alguma coisa né, e esses cursos dão um *up* na gente que...

E – Posso fazer uma comparação, uma analogia com aquela primeira pergunta quando você fala assim, de um a cinco qual a sua confiança no ensino de conteúdos em língua inglesa e aí eu poderia te pedir para justificar por quê? (P – Por que o cinco ou por que...) Comparando uma resposta com a outra.
P – Ah tá, sim. Olha, quando eu falo que eu sou totalmente confiante para dar aula é no conteúdo específico, entendeu? Então se me falar assim, professora, está precisando de você ali para repor aquela aula ali, o professor faltou, você vai dar Voz Passiva, eu só dou uma olhadinha no conteúdo e vou para a sala e dou né. Agora está precisando ali para dar Discurso Indireto, eu só dou uma olhadinha rapidíssimo e vou para a sala e dou aula, eu não fico preparando aula, o pessoal até fala assim, você não prepara aula não? Eu não, eu vou para a sala, pego a matéria e vou embora. (E – É uma questão também de experiência né, há quantos anos você dá aula mesmo?) Olha, já tem uns 19 anos que eu trabalho com língua inglesa. Inclusive ontem teve um menino que virou e falou assim para mim, eu estava com uma dificuldade de passar o conteúdo no quadro olhando o livro, mas eu queria acompanhar o livro para ser uma coisa assim super eh idêntica em todas as turmas que eu fosse né, para não ficar ora um ora outro, e ficar uma coisa padronizada. Então, toda hora eu parava, toda hora eu parava, e olhava o livro e continuava, parava, olhava, aí no finalzinho o primeiro aluno virou e falou assim: professora, eu observei uma coisa, (O quê?) Eu observei que você só gosta de aula de cabeça, não é verdade? (risos) Eu virei: É, é verdade! E o interessante que esse menino, entre aspas, ele tem problema, entendeu? Ele é um pouco debilitado (E – Foi uma percepção que ele teve) Foi uma percepção que ele teve. (E – Muito interessante). E a quanto essa questão de reciclar, é reciclar as práticas, reciclar o que você pode melhorar aqui ou ali. (E – Entendi).

E – Você tem interesse em fazer um curso de pós-graduação?
P – Olha, eu já fiz pós-graduação. (E – Um outro curso, por exemplo, você fez pós-graduação lato sensu ou strictu sensu, mestrado ou especialização?) Não, eu fiz especialização sobre a área lúdica, o lúdico no ensino da língua inglesa. (E – E onde você fez esse curso?) Esse curso eu fiz a distância. (E – Ah, interessante) Foi super interessante, porque a princípio tempo, você viu né, nenhum, mas quando a gente quer as coisas né, a gente arruma tempo né.

E – Com certeza. E quando eu te pergunto algum curso de pós-graduação, assim, é do seu interesse seguir... por exemplo, fazer alguma outra especialização ou um mestrado? O que é que você pensa com relação a isso?
P – Olha, se eu pudesse eu faria o mestrado agora na área de língua inglesa, pegando esse foco né do ensino lúdico na língua inglesa porque é muito importante, até então para mim era só brincadeira tá, acredite se quiser. (ruídos)

E – Seguindo. Que tipo de curso oferecido pela universidade ou cursos você considera mais adequado para a sua realidade profissional?
P – Mais adequado para minha realidade? Olha eu acho que seria, no caso seriam os cursos voltados para práticas pedagógicas né, porque a deficiência é muito grande nessa área.

E – Você diz em termos de eh, o que você quer dizer com práticas pedagógicas?
P – Dicas, técnicas ah para a gente (ruído de crianças ao fundo), para a gente poder trabalhar determinados assuntos na sala, para não ficar só com aqueles exercícios teóricos repetitivos, (E – Com foco na gramática...) com foco só na gramática, com foco

só na interpretação, com foco só no vocabulário, ou seja, dicas para a gente poder dar uma melhorada no dia a dia (E – No ensino) no ensino.

E – E que curso você gostaria que a universidade oferecesse a você como professora de inglês? Porque primeiro foi a realidade, sua realidade profissional, e pessoalmente para você como professora de inglês?
P – Para mim, um curso específico seu eu fosse escolher, escolheria na área de literatura, adoro literatura (risos) se eu pudesse. (E – Mas para você pessoalmente ou para você também utilizar dessa estratégia para dar aulas). Não, aí seria uma vaidade minha (risos), porque é complicado trabalhar literatura no ensino médio, embora a gente tente, por exemplo essa etapa eu acho que eu vou, eu acho né porque ainda não fechei a ideia, que eu vou trabalhar uns poemas, trabalhando o tema violência doméstica. (E – Nossa, muito interessante, é bem crítico). É bem crítico, comecei com uma música, já dei o tópico gramatical que estava inserido, agora eu vou começar a trabalhar, mas eu só tenho dois poemas por enquanto, eu queria ver se eu achasse né, se eu poderia achar mais, aí eu tenho que fazer uma pesquisa para achar pelo menos uns cinco para não ficar muito cansativo. (E – muito interessante, muito legal o assunto).

E – E você tem interesse de fazer um curso específico de ensino de inglês? Por exemplo, produção oral e escrita, compreensão oral, gramática, vocabulário, você falou aí agora do seu caso pessoal em literatura e falou também de práticas pedagógicas, além desses, por exemplo, a produção oral, escrita, gêneros textuais no ensino de línguas ou o próprio curso mesmo de literatura para o ensino de línguas? O que é que você acha desses tipos de cursos específicos?
P – Desses tipos de cursos, específicos? Olha o mais interessante eu acho que seria para eu poder trabalhar, eu acho que o mais interessante seria os gêneros textuais. (E – Por quê?) Porque eles abrangem né qualquer assunto, e também os meninos eles não têm muita noção de gênero textual, entendeu? Aí a gente poderia com esse conteúdo trabalhar mais amplamente, mais especificamente, eu acho esse aí mais interessante. (E – E é mesmo, para a realidade né, crítica atual) Huhum.

E – E de que maneira que você acredita que esses cursos contribuiriam para seu desenvolvimento como professora de inglês?
P – Como assim?

Como que você acha que esses cursos contribuiriam para o seu desenvolvimento profissional, pessoal? Porque eh, uma coisa seria... isso contribui? Nós sabemos que contribui, mas na sua opinião de que maneira, como isso contribuiria?
P – Olha eu acho que me prepararia melhor, me daria outras dicas de como trabalhar, me faria ver o que é que eu estou trabalhando com os meninos. Eu acho que nesse caso, esse que eu falei né que eu citei, eh faria com que a gente abordasse outros temas que não especificamente os temas que vêm muito nos livros né. Até então, ano que vem possivelmente a gente vá trabalhar com livros, mas eu especificamente não gosto, por que? Porque os livros já vêm todos tematizados, todos esquematizados, então a gente fica muito preso. Então eu acho que aí me daria suporte para eu poder melhorar né os assuntos que a gente vai trabalhar na sala. (E – De acordo com a realidade e o perfil dos seus alunos). Exatamente.

E – Muito bem. E em que áreas do ensino de inglês você aplicaria o conhecimento desses cursos? Por exemplo... (P – Se seria só na gramática...)

P – Eu acho que basicamente enfocaria mais a compreensão escrita né, a própria escrita e também a parte de gramática né, porque ele não vai poder vir totalmente solto, a não ser que dependa do que o professor esteja fazendo né, se for só para abordar o tema, então só a compreensão escrita, oral já estaria valendo né.

E – E por quem ou por qual órgão esses cursos deveriam ser financiados, na sua opinião? Pelo próprio professor, pela escola, pelo município, pelo estado? (P – Quem deveria financiar esses cursos?) De que forma você acha que esses cursos deveriam ser... (P – Patrocinados, seria isso?) Isso, quem pagaria por esses cursos na sua opinião?
P – Ah tá, olha complicado né, porque do jeito que a política atualmente está né. (E – Você diz a política...) Nacional, como um todo. (E – A política educacional? A política nacional educacional ou a política...) A política nacional, a política educacional porque hoje um empurra para o outro né, acaba um empurrando para o outro, toma que o filho é seu né! Então eu acho que na verdade quem tinha que financiar esses cursos é a secretaria da educação mesmo né, o Ministério da Educação né, via o quê? Via universidades, via faculdades né.

E – E em sua opinião, quais as principais demandas para a melhoria de sua vida profissional no Ensino Fundamental e Médio? Quais as demandas para que você tivesse uma melhoria no ensino tanto Fundamental quanto Médio, quais são os aspectos ou os pontos que deveriam melhorar? Por exemplo, de um modo geral, no seu ambiente de trabalho, com os colegas, a própria relação de professor e aluno, esse acesso às tecnologias, como um todo, o que é que você percebe (P – que precisa melhorar?) Isso, para que a sua vida profissional também melhore e em consequência o ensino?
P – Olha tem muita coisa aí tá, muita coisa! (E – então vamos lá). Primeiro, começando pelo próprio sistema né, o sistema está acabando com a educação. Segundo, pela infra-estrutura que a gente tem, até que aqui na escola a gente tem uma infra-estrutura até boa né que a gente pode usar, a gente pode usar data-show, a gente pode usar câmera, a gente pode usar som né e isso ajuda bastante também. Depois vem a questão do relacionamento na escola né que a gente sabe que nem tudo é perfeito né, não existe perfeição, e principalmente na área de língua inglesa. Toda vez que vem um estagiário para mim, eu sempre falo com ele: “Olha, a culpa do ensino estar desse jeito é nossa, eu me incluo no meio, porque a gente sabe que tem profissional, e tem profissional, então vocês que estão começando agora, vocês têm que saber o que vocês têm que fazer, porque a gente sabe que tem profissional que entra na sala não dá nada, no final do ano aprova todo mundo e depois a bomba acaba estourando aqui na escola, aí a gente tem aluno X, Y e Z, aluno que sabe, aluno que não sabe e aluno que não sabe nem por onde que passou. Então, tem que começar por esse comprometimento dos professores, do profissionais da área né”. E, deixe-me ver o que mais, eu falei da infra-estrutura, não acho que só. (E – quando você falou o número um o sistema, você poderia desenvolver um pouquinho mais a esse respeito?) Do sistema educacional? (E – Huhum) É porque hoje o aluno ele pode ter 1 ponto, 0 ponto que ele vai para a recuperação final, ou seja, o aluno ele nem precisa vir à escola né. Eu tenho, tem vários casos né que, tem aluno que comigo já teve o quê? 40 faltas consecutivas. (E – Em um total de...) Em um total de 80, entendeu? (E – a carga horária é de...) A carga horária são 80 aulas (E – Ah tá de inglês). É isso do ensino, então ele já tem 40 faltas consecutivas e tá aí, não sei como. Então, isso prejudica né, porque o aluno ele acaba percebendo, ele acaba vendo que ele vai enrolar, enrolar, enrolar e no final do ano vai passar né. (E – Essa é uma característica do sistema que você quis dizer?) Essa é uma característica do sistema, depois tem, por exemplo, o aluno ele pode ficar com duas dependências né, só que a

gente sabe que o aluno que está com dependência, inglês eu não digo, porque mesmo assim o inglês na série seguinte ele tem pré-requisito. Mas vamos supor, o aluno ficou em matemática e em português, ele não deu conta da matemática do primeiro, vai dar conta da matemática do segundo? Entendeu, é meio assim, meio utópico, o aluno ele não vai pra frente, então enquanto o sistema estiver premiando esses alunos vai continuar desse jeito, entendeu?

E – E considerando o perfil atual de seus alunos, o que você acha que você deve fazer diferente em suas aulas de inglês?
P – Olha, é complicado tá porque as minhas aulas... eu não sei como é que vai ser de agora pra frente porque nós estamos voltando de uma greve de 120, cento e não sei quantos dias já, 112 me parece né, a gente está na escola com professor substituto, é complicado né. Mas de agora pra frente eu não sei como que vai ser, mas até então eu nunca fui para o quadro e passei três aulas seguidas só passando conteúdo, só passando matéria, só passando matéria, só passando matéria. Todas elas tinham alguma coisa de diferente, principalmente a primeira etapa que eu trabalhei esse tema específico né que praticamente os meninos falaram assim: "professora, a gente não vai usar caderno não?" Eu falei não! Não tá precisando, nós não estamos usando ué! Então, eu acho que de agora pra frente eu pensar o que é que eu vou fazer, mas até então as minhas aulas não tinham ainda caído na monotonia né. Então, vamos ver de agora pra frente o que é que vai ser feito.

E – Professora muito obrigada por essa entrevista e de novo pela sua colaboração...
P – Ah, mas agora que eu estava ficando empolgada acabou a entrevista?

E – Vamos continuar, vamos continuar, a gente ainda tem uns 15 minutos...
(risos)
P – Obrigada a você, imagina, não se preocupe, precisando nós estamos aí porque eu gosto, porque a gente aprende muito né, na verdade quem sai ganhando sou eu né.

E – É mútuo! Obrigada.
P – É mútuo né, então tá bom. De nada, imagina!

ANEXO C2
Narrativa Clara – outubro 2011

UFOP – ICHS – DELET – Pós Graduação em Letras: Estudos da Linguagem

Pesquisadora: Andréa de Barros Costa

Título da Pesquisa: Crenças e Representações de Professores de Língua Inglesa sobre a Formação Continuada.

Prezado (a) colega,

Como último instrumento de coleta de minha pesquisa, gostaria que você relatasse os motivos que o levaram a ser professor de inglês, a história da sua formação profissional, bem como o que você tem feito ou deseja fazer para o seu aperfeiçoamento no ensino da língua.

O meu primeiro contato com a Língua Inglesa foi aos 11anos, na 5ª série. Eu tinha uma professora que tinha uma particularidade muito nojenta: ela cuspia enquanto falava, os alunos que sentavam nas primeiras carteiras falavam que tinham que usar guarda- chuva nas aulas .Eu achava a matéria super fácil,sempre fechava o bimestre,mas o que me chamou mesmo a atenção foi quando ela levou uma música para nós no final de junho :YOU ARE MY LOVE .Me lembro que passei as férias toda cantando a letra.Para falar a verdade meu interesse é pelas línguas latinas, passei a minha adolescência ouvindo os grandes hits das músicas italianas , espanholas e um pouco das francesas e com certeza as músicas em inglês. Meu interesse só aumentou pela Língua Inglesa quando no 1º ano tive uma professora que despertou em mim a vontade de entender o que as músicas diziam: um desastre! A primeira letra que tentei traduzir foi I JUST CALLED TO SAY I LOVE YOU. Hoje, eu vejo o mesmo erro que cometi nos trabalhos de meus alunos: a tradução de palavras somente e não de sentido, por isso enfatizo muito com eles: o que importa é o sentido e não simplesmente a tradução das palavras. Por esse motivo resolvi fazer letras: era a oportunidade de aprender outros idiomas. Esse foi o motivo pelo qual me tornei professora de Língua Inglesa; a afinidade com o idioma, com o prazer de poder entender o que as pessoas estão dizendo. A minha formação profissional foi adequada para aquela época Em momento algum me senti despreparada para enfrentar a sala de aula, porém, à medida que o tempo passa novas ferramentas vão surgindo, novos horizontes vão surgindo e você tem que se capacitar para não ficar para trás (para não deixar de seguir a "onda"). O ensino e aprendizagem no contexto sócio-histórico atual requerem o uso de novas tecnologias, novas técnicas. A razão são as mudanças na forma em que os jovens se relacionam na atualidade, eles têm uma facilidade enorme com essas tecnologias. O professor precisa estar a par dessas mudanças, dessa forma a sala de aula precisa se adequar-se também. O uso de novas tecnologias acaba reforçando a interação social entre os alunos e professores. Tive um resultado positivo semana passada: um aluno que absolutamente nada fez até então, na sala de informática fez todas as atividades com interesse e principalmente "sacando" todo o conteúdo. De qualquer forma não se trata apenas de utilizar novas ferramentas tecnológicas, seguir a onda, mas sim de quebrar alguns paradigmas da educação formal que nunca conseguiu abandonar os velhos formatos de curso, cronogramas e testes dos alunos: Apesar de que abandonar essas fórmulas ultrapassadas de ensinar, metodologia, todos esses velhos

hábitos é muito difícil, mas é possível sim aos professores utilizar essas ferramentas, basta um pouco de força de vontade, de querer. Para essa nova geração de alunos que se encantam com essas modernidades a educação na escola precisará tornar-se mais atraente e interativa. Eu tento, sempre que posso, fazer qualquer curso que me abra as portas, que me dê novas possibilidades trabalho, que me ensine a lidar como trabalhar com esses jovens cada dia menos motivados no que se refere à aprendizagem. O desinteresse é enorme, eles não têm hábito de estudar, alguns chegam a ser agressivos le acabam sendo penalizados com o fracasso, hoje não podemos nos limitar a acreditar, que as dificuldades de aprendizagem, seja uma questão de vontade do aluno ou do professor, é uma questão muito mais ampla, complexa, onde vários fatores podem interferir na vida escolar, tais como os problemas de relacionamento professor-aluno, as questões de metodologia de ensino os conteúdos escolares e problemas particulares .Eu particularmente acho que o foco desse problema é a interação professor- aluno. A relação professor-aluno torna o aluno capaz ou incapaz. Se o professor tratá-lo como incapaz, não será bem sucedido, não permitirá a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, uma vez que não haverá confiança mútua, condição primordial para haver aprendizado. Se tratá-lo como capaz cria-se um ambiente favorável para haver um aprendizado eficaz.

Na atual circunstancia, eu gostaria de poder fazer um curso para ganhar habilidade oral, mas eu sou muito travada, morro de vergonha de falar e se tivesse oportunidade faria mestrado na área da literatura.

Agradeço a sua participação e contribuição para esta pesquisa e coloco-me à disposição para o esclarecimento de quaisquer dúvidas sobre a mesma. Mais uma vez, obrigada!

Andréa Costa