



**“INGLÊS É O FALAR PRO MUNDO, É O MUNDO”¹:
REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A LÍNGUA INGLESA EM
SANTARÉM, PARÁ**

*“ENGLISH IS TO SPEAK TO THE WORLD, IS THE WORLD”¹: TEACHER'S
REPRESENTATIONS OF ENGLISH LANGUAGE IN SANTARÉM, PARÁ*

Gloria Gil²
Silvia Cristina Barros de Souza³

RESUMO: Nos dias de hoje, a Língua Inglesa, por ser considerada a língua da globalização, da comunicação internacional, dos negócios e da tecnologia, assumiu o status de “língua franca” e “Língua Internacional” e com essa expansão, questões sobre como ensiná-la surgiram ao longo dos anos, sendo uma das preocupações centrais a formação adequada dos professores e a reflexão que eles mesmos fazem sobre suas práticas docentes, suas representações, crenças e o processo contínuo de formação de suas identidades profissionais. Neste estudo investigamos as representações que constituem a cultura de ensinar a língua inglesa de onze professores de inglês como língua adicional em Santarém, Pará. Seguindo um paradigma qualitativo interpretativo, doze representações foram identificadas, possibilitando a conclusão de que, ao mesmo tempo em que os participantes se sentem realizados com a profissão que escolheram, também trazem consigo uma idealização do falante nativo e, conseqüentemente, desconforto em suas posições de professores não nativos. Suas identidades, portanto, são construídas a partir da necessidade de se aperfeiçoar cada vez mais para atingir essa idealização.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Inglesa, Representações, Falante Nativo.

ABSTRACT: As English nowadays is deemed to be the language of globalization, international communication, business and technology, it has assumed the role of “lingua franca” and “international language”. With this expansion, reflections about how to teach English classes also have arisen, being one of the central concerns teachers’ qualifications, their reflections about their own practices, their beliefs, and their cultural and professional identity in an unfavorable context for his/her development. In this study, we investigate the representations that constitute the teaching culture of eleven English (as an additional

¹ Definição de Língua inglesa retirada da entrevista de um participante.

² Professora Doutora do Programa de Pós Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Federal De Santa Catarina/ UFSC. Email: glorigil@gmail.com

³ Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Federal de Santa Catarina/ UFSC. Email: silvia.crisbarros@gmail.com



language) teachers in Santarém, Pará. Following a qualitative paradigm based on interpretation, we could identify twelve representations that allowed the possibility to affirm that, besides the feelings of accomplishment regarding their profession, these teachers also exhibit an idealization of native speakers, thus, feelings of unease in their positions of non-native teachers. Their identities are, therefore, constructed from the need to improve more and more in order to achieve that native speaker idealization

KEYWORDS: English language, representations, native speaker.

INTRODUÇÃO

Por se tratar de uma língua cada vez mais conhecida e falada mundialmente, a língua inglesa é considerada hoje uma *língua franca*, visto que é a língua escolhida para a comunicação internacional, alcunha esta que em muitas situações pode lhe assegurar o direito de ser considerada neutra, em se tratando de questões culturais, políticas ou sociais. Muitos estudiosos, entretanto, vêm veementemente questionando tal característica, já que, como pontuam Carboni e Maestri (2003), a língua nunca é neutra, pois está diretamente ligada a movimentos de caráter social, econômico e cultural. No meio desse embate, encontram-se os professores de inglês, que, inseridos em um mundo cada vez mais globalizado, mas munidos de valores, percepções, crenças e experiências pessoais prévias, se questionam sobre o que devem saber, o que devem fazer e como devem agir (QUEVEDO-CAMARGO & RAMOS, 2008) em sala de aula.

Visto que não é possível separar o professor de sua vida pessoal, suas experiências e suas percepções do mundo a sua volta, e que a origem de todo conhecimento novo está na crença individual e também que damos sentido às coisas a partir das nossas visões particulares (LEWIS, 1990), é possível afirmar que valores e crenças dos professores constituem sua cultura de ensinar (RICHARDS & LOCKART, 1994). Dito isto, é fácil compreender o porquê de a relação entre o que o professor acredita e o que ele realiza em sala de aula ter se tornado objeto relevante de investigação na recente literatura de linguística aplicada.

Em uma tentativa de investigar tais percepções, alguns construtos têm sido usados, entre eles “conhecimento prático pessoal” (ELBAZ, 1981), “perspectiva” (JANESICK, 1982), “conhecimento metacognitivo” (WENDEN, 1986), “cultura de aprender línguas” (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1995), “crenças” (PAJARES, 1992; WOODS, 1996; BARCELOS, 2003) e “representações” (CELANI & MAGALHÃES, 2002; LOUREIRO, 2003). A multiplicidade de construtos deixa claro que investigar essas percepções constitui



tarefa complexa, como pontuam alguns autores, mas mesmo a profusão de definições evidencia a importância do tópico nos estudos de linguística aplicada (SILVA, 2006).

Muitos linguistas fazem uso do construto “crença” em uma tentativa de definir percepções/ideias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito “dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re) constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantém por certo período de tempo” (SILVA, 2005, p. 77). Faz-se ainda necessário dizer que, muito embora tenham um caráter subjetivo e, portanto, individual, as crenças são construídas socialmente, tendo no social, no grupo, sua origem e manutenção (BASSO, 2006).

Neste trabalho, a escolha do arcabouço teórico deriva de uma opção pessoal, não se tendo como foco discutir questões terminológicas, sendo o conceito de representações usado na intenção de descrever as percepções e/ou crenças (doravante representações) de professores de língua inglesa como língua estrangeira em Santarém, Pará, acerca da Língua inglesa e sobre eles mesmos enquanto falantes dessa língua. Experiências educacionais, profissionais e pessoais foram consideradas relevantes na construção dessas representações, como dito anteriormente.

1 DEBATES TEÓRICOS

1.1 Representações: o poder das ideias

Nos últimos anos, o conceito de “representação social” ou, em muitos estudos apenas “representação”, tem aparecido com grande frequência em trabalhos de diversos campos de estudo. Segundo Minayo, (1995, p. 90), Durkheim foi o primeiro autor a discorrer sobre o construto “representações sociais” no clássico texto “Representações Individuais e Representações Sociais”, originalmente publicado em maio de 1898⁴. O sociólogo usa o construto “representações coletivas” no mesmo sentido de “representações sociais” e tal conceito é usado por ele para se referir às categorias de pensamento que levam determinadas sociedades a elaborar e expressar a sua realidade.

Ainda de acordo com este sociólogo, tais categorias não são pré-estabelecidas, nem tampouco universais na consciência, mas são construídas a partir de fatos sociais que, através

⁴ No original “Représentations individuelles et représentations collectives”.



da transformação delas próprias, em também fatos sociais, nos permitem observá-las e interpretá-las.

Embora buscando suporte no conceito de representações coletivas de Durkheim, Moscovici (2003), divergindo já na terminologia, cria um novo conceito, representações sociais, pontuando que nas sociedades atuais, mais complexas e caracterizadas por seu pluralismo e pela rapidez com que as mudanças econômicas, políticas e culturais ocorrem, poucas representações podem ser consideradas verdadeiramente coletivas (FARR, 1994, p. 44).

O conceito de representação que norteia este estudo baseia-se nas ideias de Celani & Magalhães, (2002), que, fundamentadas em Bakhtin (1953), Habermas (1973), Bronckart (1997) e Pérez Gomez (2001), concebem representações como:

[...] uma cadeia de significações, construída nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular. (p. 321)

Ainda conforme as autoras, as representações contemplam os contextos sociais, históricos e culturais dos quais emergem, sem negligenciar questões políticas, ideológicas e teóricas, (CELANI & MAGALHÃES, 2002) e que o entendimento de uma representação implica o entendimento de toda a intrincada conjuntura que lhe serve de origem e lhe dá sustentação (FREIRE & LESSA, 2003).

Na mesma linha de pensamento, Loureiro (2003) argumenta que as representações são criadas e recriadas pela totalidade dos membros de uma determinada formação social, ou seja, elas são obra coletiva, socializada. O autor afirma também que as representações “sofrem influência da ideologia dos grupos e das classes que dominam a sociedade, haja vista serem sociais” (LOUREIRO, 2003, p.111).

2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Este trabalho, que se enquadra dentro do paradigma qualitativo-interpretativo (DENZIM; LINCOLN, 1994), objetiva responder, com base nos conceitos descritos acima, duas perguntas: quais as representações que os professores participantes têm da Língua



inglesa de um modo geral e quais as representações que os professores participantes têm enquanto falantes de língua inglesa. O primeiro estágio do estudo deu-se com um questionário aberto com dez perguntas, enviado por email para os participantes em outubro de 2010. Tendo as respostas como base, uma entrevista semiestruturada com dezesseis perguntas foi elaborada e conduzida em Santarém, em janeiro de 2011.

2.1 Contexto da investigação

Este estudo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa, conduzida em Santarém, cidade de médio porte localizada no oeste do estado do Pará, na região norte do Brasil. Segundo dados oficiais da Prefeitura Municipal da cidade, o Município de Santarém constitui-se centro polarizador porque oferece melhor infraestrutura econômica e social (escolas, hospitais, universidades, estradas, portos, aeroporto, comunicações, indústria e comércio etc.) e tem um setor de serviços mais desenvolvido. É ainda o município que realiza mais intensamente o transporte de mercadorias e pessoas, canalizando, portanto, a maior parte do fluxo de bens e serviços, e recursos financeiros dessa Região. Em 2010, a Secretaria Municipal de Saúde – SEMSA totalizou a população de Santarém em 294.840 habitantes, dos quais 196.135 são moradores da zona urbana e 98.705 são residentes da zona rural.

Ainda de acordo com as informações cedidas pela prefeitura da cidade, atualmente a economia de Santarém está assentada nos setores de comércio e serviços, no ecoturismo, nas indústrias de beneficiamento (madeiras, movelarias, olarias, panificadoras, agroindústrias, beneficiamento de peixe etc.) e no setor agropecuário, que segundo o IDESP, na sua pesquisa sobre o Produto Interno Bruto dos Municípios 2008, destacou-se como maior produtor de arroz e soja do Estado do Pará e como o terceiro maior produtor de mandioca do Estado e o quarto do Brasil. Atualmente a agricultura familiar é o segmento responsável pelo abastecimento de parte considerável dos produtos que chegam à mesa dos consumidores, considerado, por isso, de grande relevância para o município.

2.1.1 “Sempre ensinaram inglês pra gente através da gramática, mas não é por aí que a gente vai realmente aprender”⁵. O ensino da língua inglesa em Santarém.

⁵ Opinião de um participante sobre as aulas de Língua inglesa em Santarém.



Segundo dados oficiais, a rede educacional do Município conta atualmente com 457 escolas públicas municipais que atendem 62.121 alunos; 44 escolas públicas estaduais, que oferecem educação especial, ensino médio e fundamental para 37.145 alunos, e registrou em 2008 a existência de 44 escolas da rede privada. Doze universidades (duas federais, uma estadual e nove particulares) ofertam vagas para diversos cursos de graduação, conferindo à Santarém o título de polo de desenvolvimento em Educação Superior e Pesquisa da Região Oeste do Pará. Na zona rural, devido à extensão territorial, as escolas são divididas em polos, os quais agregam mais de uma escola.

Em uma tentativa de universalizar o ensino médio até as localidades mais longínquas do Pará, o Governo do Estado criou em 1980 o SOME (Sistema de Organização Modular de Ensino). Em 2011, o polo do SOME em Santarém atendeu um total de 55 comunidades nos municípios de Santarém, Belterra, Aveiro e Mojuí dos Campos.

Especificamente falando, em Santarém o ensino de língua inglesa além de acontecer na rede pública de ensino, também ocorre nas escolas particulares regulares, no SOME e nos cursos livres de línguas. Aos interessados em graduar-se no curso de Letras, habilitação em língua Inglesa, há apenas uma opção em uma das faculdades particulares da cidade. A carência de professores capacitados ainda hoje é muito grande, o que leva muitos professores de outras disciplinas a se responsabilizarem pela carga horária de língua inglesa nas escolas, o que pode acarretar danos e desconfortos a aprendizagem, visto que o ensino desta língua quase sempre é destinado a professores leigos para cumprir a carga horária.

Neste trabalho, procuramos englobar professores de diferentes contextos, de modo a identificar suas representações sobre a língua em questão. Dos onze sujeitos participantes deste estudo, quatro pertencem à rede particular de ensino (escola regular e curso livre), quatro pertencem à rede pública de ensino e três pertencem ao sistema de organização modular de ensino.

2.1.2 Participantes

Como dito anteriormente, os onze participantes deste estudo trabalham como professores de inglês em três diferentes contextos na região de Santarém, Pará. Dos onze, sete possuem a graduação em Letras, habilitação em Língua Inglesa. Os outros estudaram inglês em cursos livres, trabalham como guias de turismo na cidade, são proprietários de cursos de idiomas e possuem outros cursos superiores como Pedagogia e Administração.

A tabela a seguir ilustra alguns detalhes acerca do perfil dos professores participantes. Em concordância com eles, seus nomes reais foram usados, ao invés de pseudônimos.

Experiência em inglês							
Participantes	Experiência Prévia de Aprendizagem do inglês			Passagem por país onde o inglês é a língua nativa	Experiência de Ensino		
	Escola Pública	Escola Particular	Cursos Livres de inglês		Escola Particular	Cursos Livres de inglês	Escola Pública
Ana	X		X				X
Carina		X	X			X	
Domingos	X		X				X
Everaldo	X		X				X
George		X	X	X	X	X	X
Kezia	X		X		X	X	
Marcio	X		X				X
Raquel	X		X				X
Rosicleia	X		X		X	X	
Rozangela		X	X				X
Valdinei	X		X				X

2.1.3 Geração e Análise dos dados

Neste estudo seguimos uma abordagem qualitativa em uma tentativa de “fazer sentido ou interpretar fenômenos em termos dos significados que as pessoas fazem deles” (DENZIN & LINCOLN, 1998, p. 03, tradução nossa⁶). Também seguimos as ideias de Nunan, que sugere que um estudo qualitativo “tenta entender o comportamento humano a partir da própria referência do ator, mostrando suas perspectivas” (NUNAN, 1992, p. 04, tradução nossa⁷).

O questionário foi adotado como uma primeira técnica para que uma visão geral do pensamento dos participantes fosse obtida, enquanto que as entrevistas foram utilizadas como um complemento para uma compreensão mais completa (WALLACE, 1998). O objetivo desta primeira etapa foi obter uma visão geral de ideias principais desse grupo de professores relacionadas à língua inglesa, aos aspectos culturais dessa língua em sala de aula, motivação, complexo de inferioridade (se houver) e como eles se veem enquanto professores de inglês.

Em nosso estudo, a entrevista teve como objetivo principal verificar e esclarecer os dados obtidos através do questionário. Seguimos as ideias de Rubin e Rubin que propõem que

⁶ No original “make sense of, or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them”.

⁷ No original “tries to understand human behavior from the ‘actor’s own frame of reference’, showing the insider’s perspective”.



“a entrevista deve ser concebida de uma forma que permita que as ideias dos participantes insurjam de suas próprias vidas e exemplos ao invés de noções impostas por leituras acadêmicas” (1995, p.87 tradução nossa⁸).

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas em Santarém, no primeiro semestre de 2011. Quinze questões semiestruturadas foram feitas aos participantes, com base nos dados recolhidos a partir da primeira fase. As perguntas foram feitas em português e os professores discutiram sobre habilidades orais da língua inglesa, a falta de estrutura das escolas públicas, falantes nativos, a precariedade da formação de professores em Santarém, o desejo de continuar os estudos, os aspectos culturais do idioma inglês e da falta de oportunidades de praticar a língua em sua cidade.

Todas as entrevistas foram gravadas em computador e transcritas na íntegra, logo depois foram analisadas em uma abordagem qualitativa (BARCI, 2006). Trechos de respostas dos professores foram utilizados como exemplos de cada representação apresentada na análise.

Como dito anteriormente, os dados obtidos neste estudo foram analisados seguindo uma abordagem qualitativa, refletindo diretamente sobre os dados em uma tentativa de interpretá-los (ALLWRIGHT & BAILEY, 1991). A análise ocorreu em três etapas: a leitura dos dados, identificação de temas comuns e a classificação destes. Tivemos como base as ideias de Spradley (1980), fazendo uso de um tipo de análise proposto por ele. Seguindo suas ideias, usamos o tipo de análise chamada de análise de domínio (Domain Analysis), sendo domínio "qualquer categoria simbólica que inclui outras categorias" (SPRADLEY, 1980 p.100, tradução nossa⁹), esta análise consiste em identificar nos dados, categorias ou domínios que compartilham a mesma relação semântica.

3 RESPONDENDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA

Uma observação mais atenta dos dados permitiu a possibilidade de esquematizar treze representações que os professores de inglês participantes deste estudo entendem sobre ser a sua relação com a disciplina que ensinam. Trechos das entrevistas dos onze participantes foram usados para ilustrar todas as representações destacadas.

⁸ No original: “the interview must be designed in a way that allows participants’ ideas to emerge from their own lives and examples rather than imposes notions of academic literature to the answers”.

⁹ No original: “any symbolic category that includes other categories”.

3.1 Quais são as representações dos professores em relação à língua inglesa e eles mesmos enquanto falantes dessa língua?

3.1.1 O inglês é importante para a vida pessoal e é visto como uma conquista.

Algumas das respostas dadas pelos participantes sugerem que, tendo aprendido inglês e se tornado professores de inglês causa neles sentimentos de realização:

Eu me sinto realizada. É muito gratificante você encontrar um aluno e falar assim: “ah, professora, aprendi muito com a senhora, quando eu vejo tal coisa eu só lembro da senhora, daquela aula que a senhora explicou tanto”, então isso é muito gratificante. Eu me sinto realizada (Rozângela).

Curiosamente, semelhante aos resultados de Ticks (2007), onde seus participantes retratam uma relação de afeto com a língua, o que os faz acreditar que tinham certa facilidade em aprender inglês, quatro dos professores investigados afirmam que o idioma inglês em si foi sua primeira motivação para aprender. Os trechos a seguir ilustram esse ponto:

[a importância de aprender inglês] É, eu estar satisfeito comigo mesmo aprendendo ...é algo que eu sempre quis (Everaldo).
[a motivação para aprender inglês] Sempre gostei de inglês, é...o que mais me motivou (Rozângela).
[a motivação para aprender inglês] Bem, primeiramente eu gosto da língua inglesa, né? (Marcio).

3.1.2 O inglês é profissionalmente importante e visto como uma oportunidade de desenvolvimento financeiro.

Oito dos participantes investigados são graduados em Letras-Língua portuguesa. É um curso bastante procurado na cidade, devido à enraizada crença de que é “mais fácil”. É oferecido por duas universidades na cidade: uma pública e uma particular. Quase cinquenta professores de português graduados chegam a um competitivo mercado de trabalho todo ano. Não é difícil imaginar o que acontece a seguir: professores de português desempregados, como ilustrado no trecho a seguir:

[Qual foi sua motivação para se tornar professora de inglês?] A falta de carga horária de língua portuguesa (Raquel).



Em uma tentativa de mudar esta realidade, muitos profissionais focam em línguas estrangeiras, de modo a garantir um emprego. Devido à falta de profissionais na cidade, inglês é sempre a primeira opção, como se torna claro nos trechos abaixo:

Primeiro eu pensei assim, carência da disciplina na minha cidade, que é muito carente de profissionais (Ana).
...o que mais me motivou foi até mesmo a carência de professores de língua inglesa (Rozângela).

Tendo em mente esse contexto, torna-se mais fácil entender essa representação que o inglês é uma oportunidade de conseguir um emprego melhor e alcançar a estabilidade financeira. Os trechos a seguir demonstram essa ideia:

Minha família me motivou bastante, a questão também financeira, não vou negar (Kezia).
[Qual a importância da língua inglesa em geral e na sua vida?] Em geral, a oportunidade né? Abre caminhos...em geral...abre caminhos com certeza, oportunidades (Valdinei).

3.1.3 O inglês é visto como um símbolo de status e prestígio.

Semelhante aos resultados de Cox e Assis-Peterson (1999) em sua pesquisa com um grupo de professores de inglês em Mato Grosso, os participantes deste estudo asseguram que eles são "respeitados", "valorizados", admirados dentro da sociedade em que estão inseridos, o que está claro nos trechos abaixo da entrevista:

Ser professor de inglês, isso dá até um respaldo pra gente né? A gente se sente até bem com isso. Motivador até (Everaldo).
Me sinto uma pessoa bem realizada, me sinto uma pessoa de certo valor dentro da sociedade onde eu leciono e gosto muito (Kezia).
Devido à língua inglesa, todos na cidade praticamente me conhecem, como professor de inglês (George).
Muita gente me conhece como professor de inglês, se tu chegar aqui nesse pedaço perguntando todo mundo sabe o professor Domingos, professor de Inglês. E isso como identidade me deu muito espaço. A gente passa a ser respeitado como profissional (Domingos).

3.1.4 Professores de inglês *devem* falar inglês fluentemente.

A partir das escolhas lexicais dos participantes, é possível perceber sentimentos negativos quando se trata da capacidade oral do professor de inglês, ou, para ser mais específica, a falta desta habilidade. Rossi (2004) também encontrou esta representação em seus dados, e, na sua interpretação, a habilidade oral é a principal razão de representações e sentimentos negativos sobre ser um professor de inglês no Brasil.

Palavras como "*frustrado*", "*vazio*", "*lacuna*", "*incompetente*", "*vergonha*", "*excluído*", "*perdido*" e "*inseguro*", são exemplos pelos quais os participantes expressaram esta representação que um professor de inglês que não fala a língua não é considerado um bom profissional:

O sentimento que você tem é de um *espaço* a ser preenchido. Porque pra você ser um profissional em qualquer campo, né, do saber, em qualquer área, você...teoricamente você deve ter um conhecimento mais profundo sobre a área. Então eu ser um professor e não falar, não usar a língua na melhor performance te deixa um espaço. Eu sinto *um espaço*, *um vazio*, uma *lacuna* por conta disso (Marcio).

Primeiro eu me sinto *incompetente*, às vezes, né. É porque uma coisa é tu dizer, olha essa pessoa aqui é professora de língua inglesa, e aí coloca ela numa situação de língua inglesa e ela não sabe desenvolver, né? É um *incompetente* né? (Rosicleia).

Perdido. Com certeza ele se sente *perdido* porque é...por mais que ele seja formado, falta (Kezia).

A pessoa não se sente confiante, em primeiro lugar. Não repassa um conteúdo adequado, não tendo fluência a pessoa não tem embasamento linguístico nenhum (Carina).

Embora seja inegável a importância de um professor de inglês ter proficiência oral na língua, a grande importância que os professores entrevistados dão a esta única habilidade sobre as demais é discutível.

Sousa Fernandes (2006) postula que essa grande importância atribuída a proficiência oral pode ser caracterizada como uma forma de reforçar uma questão ideológica, e que pode ser vista, por exemplo, nos anúncios comerciais de cursos de inglês hoje em dia que concentram-se quase que apenas na competência discursiva. Dessa forma, o idioma fica reduzido a uma mercadoria, algo feito apenas visando o lucro, (RAJAGOPALAN, 2004 apud SOUSA FERNANDES, 2006) em um mundo capitalista, onde 'a fala' aparece como fundamental sem não importar o que se fala, para quem se fala e onde se fala. Em outras palavras 'falar' é indispensável para ocupar um espaço na vitrine do mercado de trabalho (SOUSA FERNANDES, 2006).



3.1.5 Falar inglês fluentemente implica entender um (A) falante nativo (A) e ser entendido por ele (A).

Para a maioria dos participantes, a representação de que o falante nativo é o único que domina o inglês é muito forte. Tal visão pode ser observada no trecho abaixo:

[Você acha que domina a língua] Não, não. Na verdade eu nunca tive experiência com estrangeiros assim, pouquíssima...com relação à fala eu posso até compreender e fazer com que ele me compreenda, mas não tenho ainda um controle, uma fluência legal (Everaldo).

Aparentemente, os professores não parecem sentir-se confiantes o suficiente para conversar, ou até mesmo para ouvir um "nativo", porque eles têm essa representação de que não são capazes de dominar o inglês como língua, como dois deles declaram nos seguintes trechos abaixo:

A minha preocupação maior é entender o que o nativo vai responder, entendeu? Essa é a minha preocupação, entender o que ele vai responder (Rosicleia).

Eu me sinto muito insegura com medo de não entender o que ela precisa saber e eu não assim, não estar ...não souber assim, não ...a resposta que ele precisa no momento. Mas também nunca tive assim essa experiência assim, de muito contato com pessoas, com a língua mesmo...que fala fluentemente ...que seja de lá mesmo (Rozângela).

O trecho a seguir ilustra a representação de que, ser um falante não nativo implica não ser capaz de compreender um falante nativo de inglês:

Eu me sinto só um pouco ansiosa, que eu tenho às vezes um receio de não compreender tudo o que ele fale, porque eu não sou nativa então, tem essa ansiedade às vezes de não compreender (Kezia).

Essa cultura de supervalorizar falantes nativos pode causar em professores sentimentos de exclusão e passividade (SOUSA FERNANDES, 2006), às vezes criando neles um complexo de inferioridade, o que fica claro no trecho abaixo:

Se eu for me comunicar com um estrangeiro, ainda não é. ainda não tô 100%. Eu me sinto...totalmente, como se fosse uma deficiente, assim eu precisava gesticular, porque eu não consigo ainda me comunicar com estrangeiro (Raquel).



O medo de não ser "perfeito" e "adequado", faz com que os professores na sala de aula, na maioria das vezes, escondam-se atrás de exercícios gramaticais, usando a língua apenas como código, negando a oportunidade para os alunos e até mesmo a si próprios, de usar a linguagem de uma maneira melhor (BASSO, 2006).

3.1.6 Dominar a língua inglesa significa *falar* fluentemente essa língua

A preocupação mais evidente dos professores parece ser a de *falar* a língua e não ter a possibilidade de prática oral. Semelhantes aos resultados destacados por Marques (2007) em seus dados, a partir de algumas entrevistas deste estudo, infere-se que o que os participantes consideram como “dominar” a língua está relacionado a “falar” essa língua, as outras habilidades, tais como ouvir, ler e escrever são raramente citadas, como ilustra o trecho abaixo:

[Você acha que domina a língua? O que isso significa pra você?] Não. Falar! Falar despreocupadamente, naturalmente, né? Acho que isso é dominar a língua (Rosicleia).

Certos trechos das entrevistas parecem transparecer que alguns participantes não se consideram capazes de falar a língua. Em seus discursos podemos notar características claras de autoexclusão, bem como exclusão de colegas de profissão, como podemos perceber no exemplo a seguir:

[Você já passou por alguma situação em que se sentiu excluído como professor de inglês?] Na minha graduação. Na minha graduação eu me senti perdida. Porque a maioria dos meus colegas na minha turma sabiam (sic) falar inglês (Raquel).
Eu já ouvi falar sim, por pessoas...inclusive uma colega minha porque é...diziam que ela não sabia é...inglês e como ela ia dar aula de língua inglesa se ela não sabia nem falar direito o português (Rozângela).

3.1.7 O inglês é visto como uma língua mundial

A partir dos discursos dos professores, é possível concluir que, para eles, o inglês é a possibilidade de se comunicar com o mundo. O trecho a seguir ilustra essa ideia:

O inglês é indispensável, hoje em dia qualquer pessoa, pelo pouco que ela saiba da língua inglesa, ela não pode dizer que não fala inglês, porque inglês a gente encontra em tudo quanto é canto, tudo em quanto é lugar, internet, livros, jornais, televisão, pessoas falando, então, ninguém pode ficar fora desse universo linguístico da língua inglesa, né? (George).

Escolhas lexicais como "*linguagem universal*", "*língua internacional*", "*língua global*", "*língua mais importante do mundo*" indicam uma representação onde o inglês é visto como uma ferramenta de comunicação que é utilizada e valorizada no mundo inteiro e que permite o trânsito para além das fronteiras da língua nacional (COX E ASSIS -PETERSON, 1999). Essas ideias estão expressas nos trechos abaixo:

Pra qualquer área é fundamental o aprendizado de uma língua estrangeira e eu acredito que a língua inglesa principalmente, é uma *língua universal*, então pra mim é muito relevante (Carina).

A importância é que o Inglês é uma *língua internacional*, comercial, em qualquer lugar que você vá você vai precisar do inglês" (Ana)

Inglês é, língua inglesa é o *global*, né? É o falar pro mundo, é o mundo (Rosicleia)

A língua inglesa hoje é a *língua mais importante do mundo*, é a língua do...é a língua mundial, né (...) é muito importante eu conhecer essa língua, aprofundar o conhecimento e aprender cada vez mais (Marcio).

3.1.8 O falante nativo é perfeito e o não nativo será sempre inadequado

Semelhante aos resultados de Rossi (2004), Sousa Fernandes (2006) e Marques (2007), a análise dos comentários dos participantes mostram que há uma supervalorização de falantes nativos que emerge nessas vozes. Os participantes parecem não se sentir confortáveis em relação a falantes nativos, sendo possível identificar uma representação de que, como falantes não nativos, sempre se acharão "inadequados", perpetuando um claro complexo de inferioridade como, por exemplo, nos seguintes trechos:

Quando eu estou perto de um nativo eu não falo, procuro aprender, sugar o máximo dele pra aprender e não dizer que eu sei alguma coisa (Ana).

Nativo sempre vai ter muito mais articulação, mais fluência lógico, que uma pessoa que aprende inglês como segunda língua (Carina).

Apenas um participante faz uma crítica aos falantes nativos e reflete como ser nativo não é a condição essencial para ser um bom professor, como mostra o exemplo abaixo:

A ideia que as pessoas tem é: eu falo a língua, logo eu posso ensinar a língua. Mas não acontece assim, né, porque muita gente fala português e nem todos são professores (George).

Segundo Pennycook (1994), essa representação que torna falantes nativos da língua inglesa os verdadeiros “donos” desta língua, e, portanto, o modelo a ser seguido é reforçada por alguns métodos e abordagens utilizados para ensinar inglês, por exemplo, o método direto (monolingüismo), utilizado em alguns cursos de inglês.

Trazendo esta representação para o contexto deste estudo, é uma realidade que alguns cursos de inglês em Santarém preferem falantes nativos (a maioria norte-americanos, devido à presença maciça de igrejas fundadas por missionários norte-americanos) sobre os não nativos, mesmo quando eles não são tão bem qualificados. Na mesma linha de pensamento, Neves (2002) aponta que esta representação assume que o falante nativo é "aquele que detém a autoridade de falar naturalmente, perfeitamente e completamente" (p. 152).

3.1.9 Morar em um país onde a língua nativa seja o inglês é primordial para o professor de inglês.

Os comentários de alguns participantes revelam uma representação que viver em um lugar onde o inglês é a língua materna possibilita um maior desenvolvimento da proficiência linguística e portanto os tornaria ‘verdadeiros’ professores de inglês. O trecho abaixo ilustra essa ideia:

Hoje eu tô numa fase de aprendizado. Com aquela ansiedade de chegar o momento e eu poder ir fazer o intercâmbio e depois sim, eu vou poder dizer que ...depois eu vou poder ter a oportunidade de dizer como eu vou gostar, como eu vou poder gostar de trabalhar, porque tendo a experiência lá fora, aí você vai poder fazer algumas modificações legais até, né? Pra mim é isso, primeiro a experiência lá fora, “puxa, então vou trabalhar desse jeito” (Everaldo).

A experiência de viver em países do círculo interno, onde a língua inglesa funciona como língua nativa¹⁰, pode ser interpretada como uma tentativa de se “aproximar” dos

¹⁰ De acordo com Schmitz (2014), Kachru, a partir da década de 80, aloca a presença de inglês no mundo em três círculos concêntricos: em primeiro lugar, o círculo interno (Reino Unido, Estados Unidos) onde a língua inglesa funciona como uma L1 (ou língua nativa); em segundo lugar, no círculo externo (Índia, Nigéria) onde o idioma foi impingido aos povos subjugados pelo poderio britânico; e em terceiro lugar, no círculo em expansão (China, Brasil) onde o inglês é estudado como língua estrangeira.



falantes nativos, e tornar-se tão valorizado quanto eles. Como Basso (2006) argumenta, estar imerso na língua / cultura do outro, é como ter a sensação de que os medos, inseguranças e complexos de inferioridade seriam minimizados (p. 73). Assim, o país estrangeiro é representado como o lugar ideal onde o aprendizado efetivo pode ocorrer, bem como o lugar que legitima o professor, o lugar onde o não nativo vai tornar-se o "outro" (Marques, 2007).

Outra questão que deve ser destacada é que não é qualquer "país de origem", que é mencionado. Como mencionado anteriormente, os Estados Unidos são a principal referência, talvez devido à presença de muitos missionários americanos e suas igrejas, localizadas em cada bairro. Ana, que já trabalhou em uma escola de missionários americanos, diz:

Eu vejo assim, eu penso no futuro, estudar, Estados Unidos, passar uns seis meses, um ano lá, pra viver lá, aprender como eles vivem (Ana).

3.2 Quais são as representações dos professores de inglês sobre suas práticas pedagógicas?

3.2.1 Aprender inglês nas escolas públicas é quase impossível, cursos livres são a melhor opção.

Semelhante aos resultados destacados por Barcelos (1999), em uma pesquisa realizada pela autora em um Programa de Letras, sobre as crenças e suas possíveis influências na prática pedagógica de um grupo de professores de Inglês pré-serviço e também semelhante aos de Gimenez, Mateus, Orteni e Reis (2000), em um estudo realizado no estado do Paraná, no sul do Brasil, algumas respostas dadas pelos participantes deste estudo corroboram a representação de que não é possível aprender a falar inglês em escolas regulares, principalmente devido a vários fatores. Alguns enfatizam que a sua própria aprendizagem da língua inglesa deu-se em cursos livres, com seus benefícios de classes menores, boa estrutura, recursos humanos e materiais adequados, fomentando a representação de que os cursos livres são os melhores lugares para aprender inglês como podem ser inferidos a partir dos trechos abaixo:

O ensino de inglês em escolas públicas tradicionais ...sempre ensinaram inglês pra gente através da gramática mas não é por aí que a gente vai realmente aprender (George).

Sendo do Estado, as turmas são de quarenta, quarenta e quatro, quarenta e dois, então a problemática é grande numa sala de aula pública, não tem estrutura nenhuma pra você trabalhar, até material você tem que tirar Xerox, até dinheiro tem que ter pra levar, então é problemático quanto a isso (Everaldo).



Eu tô tentando me aperfeiçoar, tô fazendo cursinho, né? Pra ver se eu consigo me alfabetizar na língua inglesa, no caso me comunicar (Raquel).
A minha primeira graduação é Letras em Língua Portuguesa, fui atrás até conseguir a graduação em língua inglesa, mas eu fiz cursinho né, no curso livre, pra ter maior desempenho e aprender mais e mais (Rozângela).

Gasparini (2005 apud DIAS & ASSIS-PETERSON, 2006), em seus estudos, afirma que o ensino de inglês nas escolas públicas é classificado como "deficiente" e "precário". De uma resposta dada por um dos participantes desta pesquisa, é possível perceber que ela acredita que a falta de estrutura nas escolas públicas pode amplamente influenciar suas práticas dentro de sala de aula. O trecho a seguir ilustra esse ponto:

Eu gostaria de lecionar numa escola que tivesse uma melhor estrutura, né, no ensino da Língua inglesa, recursos, porque as nossas escolas públicas, elas tem muito pouco recurso, o professor se vira, então isso facilitaria nosso trabalho (Ana).

No entanto, um professor do SOME (Ver 2.1.1) aponta que a estrutura da escola certamente é um fator fundamental para a aprendizagem, mas não é o ponto essencial em uma aula de inglês já que outros fatores tais como a metodologia e a motivação do professor são fatores mais importantes:

(...) porque a escola que nós trabalhamos é uma escola as vezes que não oferece condições, tá? Vamos dizer, um pouco de insalubridade, poeira, são lugares quentes, muito mal preparados para receber o aluno e o docente também. As lousas às vezes quebradas, às vezes nem encontramos lousas nessas comunidades, às vezes até problema de encontrar giz e apoio do corpo da escola, geralmente é agregado, o modular é agregado à escola do município. Às vezes não tem espaço, a gente fica embaixo das árvores, que já aconteceu comigo. Dar aula embaixo de uma mangueira...Qual escola eu gostaria de ter, então? Um espaço apropriado, pelo menos com o mínimo de dignidade, para o educando e o educador, para que ele possa executar sua aula com qualidade. Claro que isso coopera, não significa que o que manda na aula é o espaço, mas é a metodologia e a motivação dada pelo profissional, o domínio do seu conteúdo e mais a sua forma de levar o seu educando a absorver. Mas é claro que se tivermos espaço adequado isso vamos ser melhor (Domingos).

3.2.2 O professor deve sempre estar em busca de aperfeiçoamento.

Quando perguntados sobre que tipo de professor de inglês gostariam de ser no futuro, os participantes salientam a importância de tentar melhorar suas práticas em todos os sentidos.



Embora alguns deles afirmem que estão satisfeitos e até mesmo realizados sobre as suas competências profissionais, a necessidade de aperfeiçoamento é amplamente percebida. O trecho abaixo ilustra esse ponto:

Porque eu sei que eu preciso cada vez mais aprofundar, eu sei que eu preciso é..melhorar mais, em todos os sentidos, eu acho que o professor hoje, ele nunca pode pensar que ele tá pronto, ele sempre tem que...no momento que ele pense que ele está pronto, ele não é um bom profissional. Eu sempre tenho em mente que eu preciso buscar mais. Em resumo, eu preciso né, estar em constante busca (Marcio).

Para Medrado (2002) a atitude de aperfeiçoamento contínuo dos professores é fundamental porque esse desejo pode levá-los a se tornar ativos investigadores de suas próprias salas de aula e não apenas passivos receptores de pesquisas anteriores. Em outras palavras, ao perceber que eles podem melhorar suas práticas vigentes, os professores se tornam bem mais reflexivos, críticos, criando assim possibilidades de mudanças em suas práticas (MEDRADO, 2002) ao invés de depender de fórmulas conhecidas proferidas por especialistas e que, às vezes, não funcionam em seu contexto. Os participantes parecem ter em mente a importância de ser um profissional reflexivo, como exemplificado nos trechos abaixo:

Eu me sinto realizada e acredito que eu tenho que melhorar com relação a ...até mesmo em questão de conhecimento, coisas novas que todo tempo vai aparecendo, né? Então nós temos que estar sempre atualizados com relação a tudo isso, essa ...a língua inglesa mesmo, né? (Rozângela).

Eu não me sinto assim totalmente satisfeito com o meu desempenho, cada dia mais eu procuro me aperfeiçoar mais, principalmente na questão de apoio que eu posso usar nas minhas aulas (George).

Eu me vejo assim como um aluno, um aprendiz. Eu gostaria de aprender muito mais (Ana).

Além disso, refletir é o ato de expor a si mesmo e é por isso que o processo reflexivo é tão difícil e, às vezes, muito assustador. De acordo com Medrado (1998), a reação mais comum em primeiro lugar quando os professores começam a refletir sobre sua própria prática é o medo e resistência à possibilidade de identificar possíveis falhas. No trecho a seguir, uma professora reflete sobre o seu desejo de se tornar uma professora melhor, apontando uma possível falha em sua prática docente, ilustrando a ideia de que o processo reflexivo requer coragem ao se expor:



Eu gostaria de ser uma professora de inglês excelente. Eu gostaria de ter oportunidade de estudar pra aprender mais. Eu gosto disso, eu gosto de inglês. Eu vou te dizer que eu não tenho tempo, mas eu sei que essa coisa é muito relativa, né...se eu realmente quisesse, eu não dormiria de noite pra estudar...tá, mas eu desejo, melhorar meu inglês, tá (Rosicleia).

3.2.3 Ensinar cultura é importante nas aulas de língua inglesa.

Considerando que as línguas refletem valores, suposições e crenças dos grupos culturais que as constroem e utilizam, nos últimos anos, a necessidade trabalhar a ligação entre língua e cultura na sala de aula de inglês tem crescido cada vez mais. Os trechos a seguir ilustram como os professores enxergam essa estreita ligação:

Através da cultura, você consegue entender muito do que acontece na língua... Não dá pra, vamos dizer assim, desvincular, separar a língua da cultura. Os aspectos culturais, eu acho que só pelo fato de ser mencionado ao aluno, já facilita (George).

A gente trabalha pra formar cidadão, formar ele pra ele poder se preparar, não só pra ele falar a língua inglesa, a gente tem essa preocupação em poder mostrar pra eles que a língua inglesa não é só falar, mas é toda uma cultura, né? (Everaldo).

Também, os professores parecem enxergar que o ensino de inglês não é mais ou, pelo menos não deveria ser, somente entendido como transmissão de regras de gramática e vocabulário, mas como um processo que envolve perspectivas sociais e culturais. Esta ideia é expressa nos trechos abaixo:

Eu me preocupo porque nós não temos que mostrar só aquela questão da gramática, temos que mostrar assim como nós temos a nossa cultura aqui no Brasil, temos também que mostrar a cultura da ...de outros países, né? Geralmente ...já que estamos falando em língua inglesa, com certeza, isso daí faz parte porque nós temos que trabalhar nesse contexto, a gente não vai trabalhar isoladamente (Rozângela).

Me preocupo, me preocupo porque eu...eu...sempre tento passar, né, aos meus alunos, não só o conteúdo da língua inglesa, e sim também a cultura de um outro povo, né, em todos os sentidos, como o pensar dele, né, a visão de mundo deles, né, então isso é importante, você...o professor não só pensar simplesmente em repassar o conteúdo porque o aluno não é depósito de conteúdo, de nada, né? Ele...simplesmente você vai mostrar pra ele, abrir a cabeça dele pra que ele conheça né, mude a visão dele naquele momento...então, a cultura, eu sempre coloco, passo, eu me preocupo sim com repassar a cultura do povo falante da língua inglesa. (Domingos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Como mencionado na introdução deste artigo, este estudo teve como intenção identificar e interpretar as possíveis representações de professores de inglês de Santarém, Pará, tanto da língua inglesa quanto deles mesmos enquanto usuários dessa língua. De forma geral, pode-se concluir que os participantes deste estudo se mostram realizados com a profissão que acolheram, muito embora imbuídos da necessidade de se aperfeiçoar cada vez mais. Também, os professores destacam a falta que sentem de oportunidades de praticar a língua inglesa oralmente e a necessidade de uma formação continuada, visto que em Santarém a formação de professores de inglês ainda é precária.

Um olhar mais cuidadoso para as representações desses participantes mostra que os participantes fazem uma ligação direta entre o “ser um bom professor de inglês” e a “fluência oral”; e que, essa ligação, entre o bom professor de inglês e a competência linguística, é sempre pautada por um sentimento de que há alguma coisa que falta, isto é, um sentimento de incompletude. Acreditamos que esse sentimento pode derivar diretamente da comparação contínua com o falante nativo, que é considerado pelos professores como o verdadeiro “dono” da língua e o modelo de perfeição. Trata-se de uma representação bastante difundida pelo discurso hegemônico do inglês que busca perpetuar as relações de poder estabelecidas, onde o falante nativo é o superior e completo e o não-nativo inferior e incompleto. Portanto, as identidades desses professores parecem ser construídas nessa relação entre a busca de algo idealizado e a frequente falta de algo para se atingir esse ideal (Sousa Fernandes, 2006).

Na nossa perspectiva, a representação do falante nativo como alvo e modelo expressa pelos participantes vai na contra mão do um dos pressupostos mais importantes do acirrado debate teórico que discute os papéis multifacetados do inglês atualmente. Esse pressuposto, como destaca Rajagopalan (2009, p. 193) é que, como a língua está presente em todos os quatro cantos do planeta, “nenhum falante tem status privilegiado, ou seja, ela pertence a todos que a falam independentemente do modo ou da forma”, fazendo com que a noção de que o “falante nativo” seja o modelo que todos os aprendizes da língua devam aspirar, não faça mais sentido na atualidade. Seria importante, portanto, que tanto nas licenciaturas quanto nos (possíveis) programas de formação continuada ajudem os professores em pré-serviço e em-serviço a desconstruir a arraigada representação da superioridade do falante nativo.

Uma vez que a Linguística Aplicada ocupa-se do estudo das questões de linguagem no mundo (Sousa Fernandes, 2006), entendemos que as descobertas deste trabalho possam vir a ser uma contribuição para a linha de formação de professores, ajudando tanto formadores



quanto professores a refletir tanto sobre as suas práticas pedagógicas e suas representações, quanto como sobre questões ideológicas que permeiam o ensino do inglês.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. M. *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

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

BAKHTIN, M. V. (1953/1979). *Estética da Criação Verbal*. Martins Fontes: São Paulo, 2003.

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

_____. *Researching Beliefs about SLA: A critical review*. In: KALAJA, P.; _____. (Orgs) *Beliefs about SLA: New research approaches*. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, 2003 p. 7-34.

BAKER, W. Should culture be an overt component of EFL instruction outside of English speaking countries? The Thai context. *Asian EFL Journal*, 2003. Disponível em: <http://www3.telus.net/linguisticsissues/thai.html>.

BARCI, M.S.T. *Investigating student teachers of a Letras program: Their beliefs and expectations about being English Teachers*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Brazil, 2006.

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, SP: Pontes Editores, 2006, p. 65-86.

BRONCKART, J .P. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, Lausanne: Delachaux et Niestlé (ed. portuguesa: 1999. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sóciodiscursivo*. São Paulo, EDUC, 1997. (trad. de Anna Rachel Machado)

CARBONI, F. & MAESTRI, M. *A Linguagem Escravizada: língua, história, poder e luta de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

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: LOPES, L. P. da M.; BASTOS, L. C. (Orgs.) *Identidades: Recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.



COX, M. I. P & ASSIS-PETERSON, A. A. Critical pedagogy in ELT: Images of Brazilian teachers of English. *Tesol Quarterly*, 33(3), 433-452, 1999.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. Introduction: Entering the field of qualitative research. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Orgs). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage publications, 1994. p.1-17.

DIAS, M. H. M., ASSIS-PETERSON, A. A. de. *O inglês na escola pública: vozes de pais e alunos*. Polifonia, Cuiabá, 12, 2, pp. 107-128, 2006.

FARR, R. M. Representações sociais: A teoria e sua história. In: GUARESCHI, P e JOVCHELOVITCH, S. (org.) *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, A. M. M.; LESSA, A. B. C. Professores de Inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

GIMENEZ, T., MATEUS, E. F., ORTENZI, D. I. B. G., & REIS, S. Crenças de licenciandos em letras sobre ensino de inglês. In V. J. Leffa (Ed). *TELA* (textos em lingüística aplicada) [CD-ROM]. Pelotas: EDUCAT, 2000.

HABERMAS, J. *Knowledge and human interests*. Londres: Heinemann, 1973

LEWIS, H. A. *Questions of values*. Harper and Row. San Francisco, 1990.

LOUREIRO, M. C. S. Representações Sociais e Formação de Professores. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. *Representações Sociais e Práticas Educativas*. Goiânia: Editora da UCG, 2003.

MARQUES, L. O. C. *Representação e Identidade: uma análise de discurso de professores de inglês de escolas de idioma*. Dissertação de Mestrado- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2007.

MEDRADO, B. Repensando a prática de sala de aula. In: IV Encontro Paraibano sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, 2002, João Pessoa. *Caderno de Resumos do IV Encontro Paraibano sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras*, 01, 2002.

MINAYO, M. C. S. Pesquisa Social, Teoria, Método e Criatividade. In: GUARESCHI, P. e S. Jovchelovitch (orgs.) *Textos em Representações Sociais*. 2^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: Investigação em psicologia social*. 2a. edição. Petrópolis: Vozes, 2003.

NEVES, M. S. *Processo discursivo e subjetividade: vozes preponderantes na avaliação da oralidade em língua estrangeira no ensino universitário*. 276 f. (Doutorado em Linguística Aplicada)–Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.



NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PAJARES, M. F. *Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct*. *Review of Educational Research*, 62(3), 1992, p. 316-332.

PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman, 1994.

PEREZ GÓMEZ, A.I. *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

QUEVEDO-CAMARGO, G. & RAMOS, S. M. Reconsiderando pesquisas sobre a identidade profissional do professor de língua inglesa no contexto brasileiro. *Acta Scientiarum: Language and Culture*, Maringá, 30, 2, 189-196, 2008.

RICHARDS, Jack C., & LOCKHART, Charles. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

ROSSI, E. C. S. *A construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Brasil, 2004.

RUBIN, H. J. & RUBIN, I. S. *Qualitative Interviewing: The art of hearing data*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1995.

SILVA, K. A. O futuro professor de língua inglesa no espelho: crenças e aglomerados de crenças na formação inicial. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e Ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 105-124.

SOUSA FERNANDES, C. *Representações e construção da identidade do Professor de inglês*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

SPRADLEY, J.P. *Participant Observation*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1980.

TICKS, L. K. O perfil identitário do professor de inglês pré- serviço subjacente a narrativas de história de vida. *Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*, 1: 1273-1286, 2007.

WALLACE, M. *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

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

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



Data de recebimento: 02/03/2015

Data de aprovação: 31/05/2016