



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

MOTIVAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

SÃO CARLOS
2019



Universidade Federal de São Carlos

Patricia Carvalho Pepi

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE
EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**MOTIVAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE
DE LÍNGUA INGLESA:** um estudo de caso com alunos de um curso de
Licenciatura em Letras

Patrícia Carvalho Pepi

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Linguística da Universidade
Federal de São Carlos, como parte
dos requisitos para a obtenção do
Título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Eliane
Hércules Augusto-Navarro

São Carlos - São Paulo - Brasil

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

Carvalho Pepi, Patricia

MOTIVAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA: um estudo de caso com alunos de um curso de Licenciatura em Letras / Patricia Carvalho Pepi. -- 2019.
135 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Profa. Dra. Eliane Hercules Augusto-Navarro

Banca examinadora: Profa. Dra. Cláudia Jotto Kawachi-Furlan, Profa. Dra. Stefanie Fernanda Pistoni Della Rosa

Bibliografia

1. Motivação. 2. Formação de professores. 3. Língua inglesa. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325

FOLHA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Patricia Carvalho Pepi, realizada em 28/03/2019:



Profa. Dra. Eliane Hercules Augusto Navarro
UFSCar



Profa. Dra. Stefanie Fernanda Pistoni Della Rosa
IFSP



Profa. Dra. Claudia Jotto Kawachi Furlan
UFES

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente aos meus pais, Antonio Carlos e Luzia, por serem os responsáveis por minha chegada a este mundo, por todo o amor, cuidado e oportunidades que me proporcionaram, inclusive por todo sacrifício feito para que eu pudesse ter as condições possíveis para estudar e me tornar uma das poucas pessoas na família com curso superior.

À Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro minha admiração e respeito como profissional e como ser humano. Agradeço muito por ter sido minha orientadora durante esta jornada, e por ter compreendido minhas falhas durante este processo, por toda paciência, conhecimento, liberdade e também estímulo ao pensamento crítico, assim como as oportunidades acadêmicas oferecidas.

Às Profas. Dras. Claudia Jotto Kawachi Furlan e Stefanie Fernanda Pistoni Della Rosa por aceitarem compor a banca do exame de qualificação e trazer uma contribuição extremamente necessária, cuidadosa, respeitosa e, acima de tudo, repleta de conhecimento teórico e prático, além de reflexões muito pertinentes que muito me ajudaram a conduzir esta pesquisa. Agradeço também pelo aceite do convite para novamente estarem comigo na defesa da dissertação.

À Profa. Dra. Camila Höfling por aceitar ser suplente da banca de defesa da dissertação, por intermediar o contato com a secretaria do Departamento quando necessário, e pelo carinho e torcida para que tudo corresse bem.

À UFSCar, universidade que me trouxe várias oportunidades e momentos marcantes, onde tive a felicidade de conhecer muitas pessoas especiais, amigos que carrego desde os tempos da graduação. Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Linguística pela acolhida durante este período do mestrado, aos professores pelo conhecimento compartilhado, pelas leituras indicadas, à secretaria do programa pelo atendimento de dúvidas e outras questões necessárias. Ao Departamento de Letras por fornecer informações solicitadas para a pesquisa.

Não poderia deixar de agradecer ao meu marido, José Pepi, por estar ao meu lado ao longo dessa jornada e por sempre ter acreditado em mim, e por todo o suporte emocional quando as coisas pareciam não dar certo, pelo carinho, incentivo, paciência e pela ajuda nas questões de tecnologia. Obrigada por não soltar minha mão durante este percurso.

Ao meu irmão Roberto por ser um dos meus maiores incentivadores, desde os tempos de vestibular, quando sair de uma cidade pequena para estudar em uma universidade federal parecia um sonho inatingível para uma menina da escola pública.

Agradeço imensamente aos participantes da pesquisa, pela disponibilidade de tempo, algo muito precioso, sobretudo em tempos de final de graduação, e por aceitarem dividir suas experiências e percepções acadêmicas comigo. Obrigada por me ajudarem a contar essa história.

Agradeço aos colegas e amigos da Universidade de São Paulo *Campus* São Carlos pelo incentivo e compreensão quando precisei me ausentar do trabalho para cursar disciplinas, participar de reuniões e para resolução de questões inerentes à Pós-Graduação. Obrigada por torcerem pelo meu sucesso, nunca foi só um local de trabalho, pude encontrar verdadeiros amigos aqui.

Obrigada a todos os amigos de longa data por estarem comigo em mais uma etapa e preencherem minha vida com doses de alegria, companheirismo e torcida, e também uns puxões de orelha para focar neste trabalho, quando necessário. A todos que cruzaram meu caminho e que direta ou indiretamente me ajudaram a chegar até aqui, sou muito grata.

Deus, obrigada! Este trabalho é a realização de um sonho, e eu só tenho a agradecer por ter me permitido vivê-lo, por ter me acalentado quando pensei em desistir, e por me dar forças para seguir sempre em frente.

RESUMO

Considerando o aumento do número de matrículas em cursos de licenciatura no último censo realizado pelo INEP, entende-se ser relevante avaliar a inclinação dos alunos-professores de um curso de licenciatura em Letras ao exercício da profissão de professor de inglês, uma vez que o papel de cursos de licenciatura é propiciar a formação inicial para o exercício da profissão. Para avaliar tal inclinação, com base na literatura, discutimos o papel da motivação para ser professor nesse contexto. (DÖRNYEI, 2011). Além disso, outras considerações sobre o papel da formação inicial de professores de língua estrangeira são ponderadas para este estudo, para uma compreensão mais ampla e profunda sobre o assunto. Justificamos a realização dessa pesquisa a partir de lacuna existente em relação à motivação para ser professor, o que se revela um tema pertinente à área da Linguística Aplicada (LA), no sentido de contribuir com informações pertinentes sobre a temática em destaque. Nessa conjuntura, a presente pesquisa busca caracterizar a motivação em alunos do último período de um curso de licenciatura em Letras, de uma universidade pública do interior paulista, que leva à escolha de se tornarem professores de inglês. Os procedimentos metodológicos consistem uma condução de estudo de caso, em que os resultados encontrados e analisados permitiram identificar os elementos determinantes no processo de motivação para o exercício de profissão docente pelos participantes, a partir do contexto de formação individual.

Palavras-chave: Motivação. Formação de professores. Licenciatura. Língua inglesa.

ABSTRACT

The last census about higher education careers conducted by INEP has revealed a considerable increase in the number of students starting Education programs that grant teaching credentials, therefore it is considered relevant to evaluate Languages and Literature student-teachers inclination to follow the English teacher career, since the graduation courses role is to propitiate the initial preparation to the teaching profession. To evaluate such inclination, and supported by the literature, we discuss the role of motivation of prospective EFL teachers to pursue the profession (DÖRNYEI, 2011). Besides, other considerations about the role of the initial experience in the undergraduate program are important to this study to ensure a more comprehensive and deeper understanding about the subject. We justify this study accomplishment based on the existing literature gap on motivation to become a teacher, which reveals it as a pertinent theme in Applied Linguistics (AL), for the purpose of contributing to generate relevant information on the highlighted theme. In this context, the present research aims at characterizing the motivation in student-teachers in their final semester of a teacher education course at a public university in the state of São Paulo, which conducts to their choice to become English teachers. The methodological procedure consists of a case study conduction, in which the collected and analyzed data allowed us to identify the determinant elements in the motivation process of the participants to work as teachers, based on their individual experiences.

Keywords: Motivation. Teacher education. Graduation English language

LISTA DE QUADROS E TABELAS

| | |
|--|----|
| Quadro 1: : Síntese da motivação para aquisição de segunda língua. | 23 |
| Quadro 2: Componentes influenciadores da motivação segundo Crookes e Schmidt. | 24 |
| Quadro 3: Níveis em que ocorrem as influências segundo Crookes e Schmidt. | 25 |
| Quadro 4: Níveis de aprendizagem da língua segundo Dörnyei. | 25 |
| Quadro 5: Fases do período processual | 27 |
| Quadro 6: Resumo dos instrumentos de coleta de dados. | 51 |
| Quadro 7: Categorização dos dados para discussão. | 57 |
| | |
| Tabela 1: Participantes da Pesquisa. | 52 |

LISTA DE ABREVIACOES

EFL – *English as a Foreign Language*

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IsF – Idiomas sem Fronteiras

LA – Linguística Aplicada

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

PNE – Plano Nacional de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| JUSTIFICATIVA | 14 |
| OBJETIVO E PERGUNTAS DE PESQUISA..... | 17 |
| ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO | 18 |
| 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 19 |
| 1.1 Motivação – em busca de definições..... | 19 |
| 1.2 O Período Sócio-psicológico | 22 |
| 1.2.1 O período Cognitivo-Situado..... | 23 |
| 1.2.2 O período processual | 26 |
| 1.2.3 O período Sócio-Dinâmico | 28 |
| 1.3 Motivação docente | 29 |
| 1.3.1 A motivação e a escolha pela carreira docente..... | 33 |
| 1.4 Formação de Professores..... | 39 |
| 1.4.1 Percurso Histórico | 39 |
| 1.4.2 Pedagogia do Pós-Método..... | 43 |
| 1.4.3 Considerações sobre a formação de professores na atualidade..... | 44 |
| 2. METODOLOGIA DE PESQUISA | 46 |
| 2.1 Natureza da pesquisa | 46 |
| 2.2 Instrumentos de coleta de dados..... | 48 |
| 2.3 Participantes da Pesquisa..... | 51 |
| 2.4 Contexto da Pesquisa | 53 |
| 3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS | 56 |
| 3.1 Discussão dos dados - Participante Anderson | 58 |
| 3.2 Discussão dos dados - Participante Rodrigo..... | 65 |
| 3.3 Discussão dos dados - Participante Gabriela | 70 |
| 3.4 Discussão dos dados - Participante Pedro | 74 |
| 3.5 Respondendo às perguntas de pesquisa:..... | 79 |
| CONCLUSÃO..... | 84 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 86 |
| APÊNDICES | 94 |
| Apêndice A: Questionário | 94 |
| Apêndice B: Orientações para a escrita da narrativa: | 96 |

| | |
|--|------------|
| Apêndice C: Roteiro da Entrevista | 97 |
| Apêndice D: Entrevista com o participante Anderson..... | 98 |
| Apêndice E – Entrevista com o participante Rodrigo..... | 107 |
| Apêndice F: Entrevista com a participante Gabriela | 112 |
| Apêndice G: Entrevista com o participante Pedro | 118 |
| Apêndice H – autorrelato participante Anderson | 123 |
| Apêndice I – autorrelato participante Rodrigo | 124 |
| Apêndice J – autorrelato participante Gabriela..... | 125 |
| Apêndice K – autorrelato participante Pedro..... | 127 |
| ANEXOS | 132 |
| Anexo A: Aprovação do Comitê de Ética | 132 |
| Anexo B: autorização da coordenação do curso para a realização da pesquisa | 135 |

INTRODUÇÃO

Um dos campos de investigação da Linguística Aplicada (LA) é o Ensino e Aprendizagem de línguas, seja materna ou estrangeira¹, o qual possibilitou grande impulso para que a LA se consolidasse como área de conhecimento. Esta por sua vez, ocupando-se de diversas questões envolvidas neste processo, se propõe a discuti-las, analisá-las e, assim, propiciar possíveis direções para múltiplos estudos.

No que lhe concerne, o Ensino e Aprendizagem de língua estrangeira abarca uma série de processos complexos, dentre eles processos cognitivos e afetivos, como emoções, sentimentos, valores, dentre outros. Entre as vastas possibilidades de pesquisa em LA, a questão da motivação no processo de ensino e aprendizagem em uma língua estrangeira apresenta-se como um tema bastante recorrente, principalmente pela noção de que a motivação garante o início e a continuidade do processo, possibilitando o alcance de resultados. (DÖRNYEI, 2005).

Para Dörnyei (2005), o termo motivação pode ser bastante abrangente, uma vez que leva em consideração diversos fatores que são determinantes para explicar o porquê da tomada de decisão em determinadas ações e a permanência nelas. De modo geral, diferentes autores sugerem que a motivação seria como uma energia que incita e apoia o processo de aprender, condicionando-a ao sucesso na aprendizagem. O termo mais empregado para elucidar o êxito ou o fracasso na realização de qualquer tarefa, segundo Brown (1994), é a motivação. Dessa forma, investigar seu reflexo no processo de ensino e aprendizagem de línguas é de suma importância.

Á vista disso, a literatura, ou seja, as teorias sobre a motivação voltada ao processo de ensino e aprendizagem é vasta, principalmente no que tange a motivação do aluno para aprender língua estrangeira (LE). Contudo, com base em levantamento bibliográfico realizado², poucos estudos sobre motivação do professor de línguas em formação para o exercício da profissão docente foram encontrados, o que nos chamou bastante atenção. (JESUS E SANTOS, 2004; SUSLU, 2006; MICCOLI, 2007).

É preciso, para que se possa atuar profissionalmente como professor de língua estrangeira, a formação em curso de licenciatura em Letras, pois além de proporcionarem a formação inicial de professores, habilitando-os para o exercício da profissão, espera-se que

¹ Entendemos como língua estrangeira a língua de um país aprendida em outro, no caso desta pesquisa, a língua inglesa aprendida no Brasil.

² O levantamento bibliográfico está detalhado nas páginas 34 e 35.

esses cursos promovam o desenvolvimento do pensamento reflexivo e críticos desses alunos-professores, o que pode resultar em experiências positivas, as quais auxiliem esses futuros profissionais em sua prática. (KANEKO-MARQUES, 2011).

Observamos durante a realização do Estágio Supervisionado de Capacitação à Docência, realizado em uma disciplina do terceiro ano de um curso de licenciatura em Letras, que vários alunos da disciplina não se sentiam confortáveis para atuar como docentes, fato que atribuíam às disciplinas cursadas anteriormente e a maneira como foram conduzidas, assim julgamos relevante conhecer o contexto de formação inicial do curso em voga. Pode-se dizer que a pesquisa foi motivada pela atmosfera sentida na sala de aula no primeiro dia da disciplina em que fizemos o estágio supervisionado. Desse modo, acreditamos ser pertinente compreender a motivação de alunos-professores³ para exercer a profissão docente a partir de um estudo de caso com esse público, com base em sua perspectiva sobre o curso de formação, não só devido à lacuna apontada na literatura da LA, mas também porque avaliamos que a motivação para ser professor está intimamente relacionada ao contexto de formação inicial dos alunos-professores, conforme percebemos no estágio supervisionado.

De acordo com Dörnyei (2018), os estudos sobre a motivação docente existem em números muito menos expressivos do que pesquisas sobre a motivação de alunos. Sobre a importância de se pesquisar sobre motivação docente, o autor defende que o professor é a figura chave para estabelecer o que ele chama de “vida em sala de aula”, através de um ambiente de aprendizado motivacional. O autor acrescenta que é possível desenvolver a motivação através de um programa de formação melhor situado na prática.

Nessa perspectiva, o objetivo da pesquisa consiste em investigar a possível relação entre o processo de motivação apresentado por estudantes do último período de um curso de licenciatura em Letras de uma universidade pública do interior paulista e, a inclinação para a profissão docente de inglês, para esta pesquisa –, buscando caracterizar os elementos motivadores determinantes neste processo. A proposição desta pesquisa parte das justificativas que atestam a relevância do tema, delimitando a pesquisa, conforme discorreremos a seguir.

³ Alunos-professores nesta pesquisa são os estudantes do curso de licenciatura em Letras.

JUSTIFICATIVA

O último censo⁴ realizado sobre o ensino superior brasileiro revela a manutenção da predominância de matrículas em cursos de bacharelado, correspondendo a 69% das matrículas totais realizadas, enquanto os cursos tecnológicos representam 11,8% das matrículas e os de licenciaturas 18,9%. Porém, ao observamos o crescimento de cada grau acadêmico em relação ao ano anterior, os cursos de licenciatura, responsáveis por formar profissionais aptos a exercerem a docência, foram os que mais tiveram crescimento percentual. Este crescimento de matrículas nos cursos de licenciatura foi de 3,3% em relação ao ano de 2015.

Ademais, a formação em um curso superior acontece com o propósito de habilitar os estudantes para o exercício profissional, logo, ao pesquisarmos sobre a inclinação para o exercício da profissão ao final de um curso de graduação, acreditamos que seja uma maneira de avaliarmos o processo de formação inicial a que os alunos do curso foram submetidos e, assim ampliar o conhecimento sobre essa questão. Ainda que os cursos habilitem os alunos-professores ao exercício da profissão, a formação do professor é um processo, e não um produto, nesse sentido, os cursos de formação precisam despertar tal consciência em seus alunos, de maneira a possibilitar também o desenvolvimento de sua autonomia, além da diversidade de ambientes educacionais que o professor possa vir a atuar. (KANEKO-MARQUES, 2011; AUGUSTO, 2016; NICOLAIDES, 2016).

O curso de licenciatura em Letras, objeto deste estudo, apresenta uma gama de oportunidades para a atuação profissional, uma vez que propicia aos seus alunos a habilitação para o ensino de língua materna e/ou estrangeira e suas respectivas literaturas, o que caracteriza a formação pré-serviço de professores como uma etapa de muita importância, pois será durante esse período formativo que muitos farão a escolha da sua área de atuação. Nessa perspectiva, Kaneko-Marques e Kawachi (2010) apontam que durante essa fase “a filosofia de trabalho do futuro professor é constantemente (re)construída, num processo similar ao que ocorre com os fatores motivacionais com relação ao curso, ao trabalho docente e à aprendizagem de LEs.” (p. 487).

⁴ Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2016 e publicado em 2017. De acordo com o Censo os cursos de licenciatura tiveram um crescimento de 3,3% no ano de 2016, representando um crescimento maior em comparação com os cursos de bacharelado e tecnológicos. Informações disponíveis em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>

Conforme apontam Zeichner (2004) e Jesus (2004), citados por Kaneko-Marques (2011), a motivação é um dos fatores contextuais que exercem influência na ação pedagógica e no desenvolvimento profissional docente. Dessa forma, consideramos pertinente conduzir a pesquisa em um curso de formação de professores, pois concordamos que ao optar por uma carreira profissional, tal decisão esteja imbuída de motivação.

O Plano Nacional de Educação (PNE)⁵, aprovado pela Lei nº 13.005/2014 com vigência até 2024, envolve responsabilidade compartilhada entre União, Estado, Distrito Federal e Municípios, é composto de 20 metas e 254 estratégias, e tem por escopo o direcionamento de esforços e investimentos para a avanço da qualidade da educação no país, do nível básico ao nível superior e de pós-graduação. O PNE faz menção à motivação como elemento importante para a qualidade da Educação e na formação docente, na medida em que:

Um quadro de profissionais da educação motivados e comprometidos com os estudantes de uma escola é indispensável para o sucesso de uma política educacional que busque a qualidade referenciada na Constituição Brasileira. Planos de carreira, salários atrativos, condições de trabalho adequadas, processos de formação inicial e continuada e formas criteriosas de seleção são requisitos para a definição de uma equipe de profissionais com o perfil necessário à melhoria da qualidade da educação básica pública. (BRASIL, 2014, p. 12-13).

Além disso, o PNE busca destacar a importância de se estabelecer boas condições de trabalho ao professor, para que ele, assim, se sinta motivado a exercer sua profissão com competência, estimulando a busca por formação continuada, por exemplo. Apesar de compreendermos a motivação para além do viés de benefícios e recompensas, denominada como extrínseca, conforme discutiremos na fundamentação teórica, consideramos muito apropriado que um documento oficial levante essa questão, pois acreditamos sim, ser necessário atuar profissionalmente como docente estando motivado, ainda que aqui a motivação esteja apontada apenas parcialmente ao que o construto representa.

A decisão investigar a formação superior de professores de língua inglesa à luz da motivação justifica-se pelo número reduzido de pesquisas sob essa perspectiva, lacuna já apontada pela pesquisa de Campos-Gonella, 2007, a qual analisou a relação entre motivação de alunos e material didático, e também pela necessidade de se conhecer os programas de formação desse profissional.

Ademais, o interesse por investigar a motivação de professores de inglês em formação para o exercício da profissão surgiu no início da realização do Estágio

⁵ Informações disponíveis em pne.mec.gov.br, acesso em 05/11/2018.

Supervisionado de Capacitação à Docência⁶ da pesquisadora durante a fase de cumprimento de créditos exigidos pelo programa de pós-graduação. O estágio foi realizado em uma disciplina integrante da habilitação em língua inglesa⁷ ministrada para o terceiro ano do curso de Letras, disciplina cujo foco era a habilidade escrita e questões pedagógicas.

No primeiro encontro com a turma, a professora responsável pela disciplina propôs que todos os presentes se apresentassem e falassem sobre os interesses no curso. De imediato os alunos se mostraram apreensivos por acreditarem que teriam que realizar tal apresentação em LI, o que não foi exigido pela docente. No entanto, durante a apresentação, os alunos-professores demonstraram certo descontentamento com a trajetória na habilitação em LI até aquele momento, a ponto de alguns afirmarem estar desmotivados para seguir a profissão de professor de inglês. A realização de algumas atividades em que era necessária a apresentação em LI mostrou-se bastante angustiante para alguns estudantes. O relato e o sentimento observados nos estudantes nos motivaram a conhecer, pela perspectiva dos alunos, o processo de formação que estavam percorrendo.

Apresentadas as justificativas que nos levaram a condução desta pesquisa, passamos ao objetivo e perguntas que propomos com este estudo.

⁶ Trata-se de uma disciplina ofertada no Programa de Pós-Graduação (parte do Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente, PESCD), que permite ao pós-graduando o acompanhamento de uma disciplina de graduação, propiciando a vivência do contexto de ensino superior.

⁷ O estágio foi realizado na disciplina “Habilidade Escrita em Língua Inglesa. Desenvolvimento e Prática Pedagógica” do perfil 5 do curso.

OBJETIVO E PERGUNTAS DE PESQUISA

A presente pesquisa visa analisar a motivação para o exercício da profissão docente, especificamente, o professor de LI, a partir da identificação de elementos determinantes, favoráveis ou desfavoráveis, observados através do contexto de formação inicial dos participantes, que neste estudo são estudantes do último período de um curso de licenciatura em Letras.

Dada a limitação de tempo para se conduzir uma pesquisa de mestrado, optamos por realizar o estudo com alunos-professores do último ano do curso, pois acreditamos que seria possível encontrar elementos em maior quantidade que se relacionassem com a motivação para ser professor nesse estágio da formação, por estarem na reta final do curso, com o cumprimento da maioria das demandas exigidas pelo curso de licenciatura analisado.

Para o desenvolvimento da pesquisa realizamos um estudo de caso qualitativo com quatro estudantes do último período de um curso licenciatura em Letras de uma universidade pública do interior paulista. Utilizamos três instrumentos distintos – questionário, autorrelato e entrevista semi-estruturada –, de maneira a conseguirmos dados sobre a relação do processo de formação desses alunos e a motivação para serem professores de inglês.

Para a consecução do objetivo geral proposto para a pesquisa, duas perguntas nortearam o estudo:

- Como se caracteriza a motivação para se tornarem professores de inglês dos alunos de licenciatura participantes ao final do curso de licenciatura?
- Quais elementos destacam-se como potencializadores ou inibidores da motivação dos professores pré-serviço⁸ participantes para serem professores de inglês?

A partir da identificação dos elementos motivadores para o exercício da profissão de professor de língua inglesa, esperamos contribuir com subsídios para os cursos de formação de professores de línguas.

⁸ Compreendemos professores pré-serviço como sinônimo de alunos-professores, dessa forma, ao longo do texto ambas denominações são utilizadas.

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

De forma a melhor guiar a leitura desta dissertação de mestrado, serão apresentados os elementos que compõem esse texto, sendo eles: introdução, justificativa, referencial teórico, metodologia, análise dos dados, conclusão e referências, seguidas de anexos e apêndices.

Na introdução apresentamos o tema e contexto de realização desta pesquisa, delimitando os objetivos. Na justificativa trazemos elementos que atestam a pertinência dessa pesquisa. Por fim, apresentamos breve descrição sobre a metodologia e explicitamos as perguntas de pesquisa que propomos para o estudo.

O capítulo 1 – fundamentação teórica – é subdividido em dois; o primeiro subcapítulo é dedicado à literatura sobre motivação na LA, buscando trazer algumas conceituações do construto, os principais períodos em que se inserem, para então, discorrer sobre a motivação docente, a qual surge na literatura a partir dos anos 2000. Discorreremos sobre resultados de estudos conduzidos na área de LA. No segundo subcapítulo dissertamos sobre a formação de professores de LE, percorrendo-a historicamente e discutindo questões atuais pela perspectiva de teóricos e professores formadores.

No capítulo 2 – metodologia de pesquisa – apresentamos a abordagem metodológica da pesquisa, um estudo de caso, e a contextualizamos, descrevendo os participantes e o curso no qual os dados foram coletados. Também discutimos os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e a forma como os mesmos foram analisados.

No capítulo de análise e discussão dos dados – capítulo 3 – apresentamos os dados obtidos na fase de coleta de dados. Para tal apresentação, categorizamos os dados e trazemos a interpretação que atribuímos aos mesmos. Neste capítulo também respondemos as perguntas norteadoras deste estudo, a partir dos dados discutidos.

A dissertação é finalizada com considerações resultantes da discussão dos dados, em que apontamos limitações e possibilidades futuras de pesquisa. Por fim, disponibilizamos a bibliografia que deu suporte e embasamento a este trabalho. A autorização para a realização dessa pesquisa, os instrumentos utilizados e os dados gerados estão dispostos no apêndice.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo discutimos o referencial teórico que embasou o desenvolvimento deste estudo, motivação e formação de professores de LE. Primeiramente, tratamos das principais definições na literatura sobre motivação. Em seguida, apresentamos e caracterizamos os principais períodos em que a motivação se insere. Discorremos também sobre a motivação docente e o resultado de algumas pesquisas que relacionaram a motivação e a carreira docente. A formação de professores de LE também é parte deste capítulo, a qual é apresentada através de um panorama histórico e a partir de questões atuais apontadas por teóricos que discorrem sobre formação de professores.

1.1 Motivação – em busca de definições

O conceito de motivação é complexo e subjetivo, em que se questiona ser possível explicar a razão de uma pessoa se comportar de uma determinada forma e não de outra. A analogia formulada por Gardner (1985), entre diferentes tipos de comportamentos apresentados por diferentes teóricos, nos aponta para a complexidade que circunda a compreensão do construto de motivação.

Nesse contexto, a motivação não é algo que conseguimos enxergar de forma clara, tão pouco é algo palpável e passível de mensuração, pode ser compreendida a partir de inferências e interpretações a ela atribuídas, dessa forma, é considerada como um construto, conforme definição de Urbina, 2014, citado por Davoglio e Santos (2017):

[...] algo criado pela mente humana, que não pode ser diretamente observado, mas apenas inferido a partir de suas manifestações, sendo em sua forma pura um elemento latente, uma metáfora. Os construtos apresentam os significados ou interpretações que atribuímos aos eventos não concretos que existem no mundo real, significados esses que são internos e que só podem ser observados e nomeados por meio do comportamento ou reações determinadas. (p. 775).

De maneira geral, a motivação está relacionada à direção e extensão do comportamento humano, determinando a escolha de uma ação em particular, a persistência nesta ação e o esforço despendido em sua realização. Ademais, a motivação é responsável pela razão à qual as pessoas decidem fazer algo, por quanto tempo estão dispostas a sustentar tal atividade, e o esforço que empregam para alcançá-la. Sobre a motivação, em relação ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, essa iniciou seu percurso em pesquisas da psicologia e da educação, e só depois, logrou espaço nas pesquisas de LA,

vista, a partir deste momento, como uma variável afetiva determinante para o sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira. A definição encontrada em Viana (1990), referência importante na LA brasileira, é um bom começo para se definir o construto, o autor a caracteriza de maneira ampla, “como sinônimo de estímulo, impulso, entusiasmo, interesse, vontade, prontidão”. (p. 41). Já para Crookes (2003, p. 129), “a motivação refere-se às escolhas que as pessoas fazem em relação a que experiências ou objetivos elas abordarão ou evitarão, bem como o grau de esforço que elas exercem nesse aspecto”.

Muitas são as interpretações sobre motivação, advindas de linhas de pensamentos distintas, que levam em conta fatores externos e internos do indivíduo, o que resulta em conceitos e abordagens teóricas diversas. O ponto central, comum à tantas divergências, é o fato de que a motivação que orienta o comportamento humano, na medida em que lhe fornece a energia e direção necessárias.

Dörnyei (2005) considera a motivação como um termo *guarda-chuva*, que envolve uma ampla variedade de fatores. Para ele, a motivação “provê o impulso primário para o início da aprendizagem de uma língua estrangeira e, em seguida, a força motriz para sustentar o longo e frequentemente tedioso processo de aprendizagem”.⁹ (p. 65, tradução nossa).

Desse modo, consideramos que a motivação está relacionada ao motivo que leva as pessoas a desempenharem ações, no caso do processo de ensino e aprendizagem de línguas, refere-se ao que leva o aluno a aprender, e ao que leva o professor a ensinar. Dörnyei (2005) assegura que motivação é um conceito que tanto os professores quanto os alunos usam vastamente ao falarem sobre o êxito ou fracasso da aprendizagem de uma língua.

Bzuneck (2001), apoiado na etimologia, traz algumas considerações muito pertinentes à motivação, que corroboram as definições de Crookes (2003) e Dörnyei (2005):

uma primeira ideia sugestiva sobre motivação, normalmente aplicável a qualquer tipo de atividade humana, é fornecida pela própria origem etimológica da palavra, que vem do verbo latino *movere*, cujo tempo supino *motum* e o substantivo *motivum*, do latim tardio, deram origem ao nosso termo semanticamente aproximado, que é ‘motivo’. Assim, genericamente, a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso. (p. 9).

⁹ No original: “Motivation provides the primary impetus to embark upon learning and later, the driving force to sustain the long and often tedious learning process”. (DÖRNYEI, 2005, p. 65)

Segundo Dörnyei (2001) são duas as correntes teóricas principais às quais a motivação se filia. Uma delas, associada à psicologia motivacional, que enxerga o ser humano como um indivíduo psicológico e não como um ser social, e a outra apoiada na psicologia social, a qual considera a ação de um indivíduo como reflexo do contexto social do qual é parte.

Os primeiros estudos da motivação aconteceram no campo da psicologia, e tiveram como base questões concernentes ao instinto e às necessidades primárias do ser humano (Crookes; Schmidt, 1991). Logo, a motivação se pautava na urgência em satisfazer as necessidades mais básicas e inerentes ao homem. Nesse cenário, os estudos posteriores por sua vez, analisaram a motivação a partir de uma perspectiva comportamentalista. A partir do princípio do estímulo-resposta, ensejando uma recompensa, temos uma maneira bastante diligente de se motivar alguém.

Ainda sobre essa questão, estudos mais recentes de psicologia motivacional trazem uma abordagem cognitiva, por terem como escopo os processos mentais relacionados às ações realizadas individualmente. (Williams, Burden, 1999). Para Dörnyei (2001), nesse tipo de abordagem há grande interesse pelas crenças apresentadas pelos indivíduos, como as suas relações interpessoais, por exemplo. Como fator de suma importância tem-se a escolha consciente, dessa forma, ao realizarem escolhas as pessoas controlam suas ações.

As pesquisas mais atuais sobre motivação a consideram como um processo, e não como um traço individual, e enquanto objeto de estudo, exige o reconhecimento de que não se trata de um construto facilmente detectável e mensurável, uma vez que ela varia ao longo do tempo, e ainda de pessoa a pessoa, ou seja, embora situados em um mesmo ambiente, como um curso de Licenciatura em Letras, que é o nosso contexto de estudo, a motivação de um participante não é necessariamente a mesma dos demais, pois se trata de um construto complexo e dinâmico, longe de ser linear e previsível, devendo ser analisado com bastante critério e cautela considerando os diversos aspectos envolvidos.

É importante ressaltar que nesta pesquisa a motivação será entendida a partir das perspectivas psicológica, social e contextual, pois acreditamos que não seja possível considerar cada perspectiva isoladamente. Esclarecemos ainda que embora o presente estudo seja a respeito da motivação para o exercício da profissão docente, entendemos ser relevante algumas características da motivação para aprender LE, também abordando o período em que ocorreram, pois além da motivação nos estudos da LA ter surgido a partir

da perspectiva do aprendiz de LE, os participantes também são alunos, com expectativas em relação ao aprendizado ou consolidação da língua inglesa.

A seguir elencaremos as principais características relacionadas ao estudo da motivação para aprender LE, de acordo com os principais períodos reconhecidos pela literatura existente na área da LA.

1.2 O Período Sócio-psicológico

As primeiras pesquisas sobre motivação ocorreram no período compreendido de 1959 a 1990, conhecido como sócio-psicológico. Nesse período a motivação era considerada uma característica imutável, algo inato ao ser humano.

À vista disso, Robert Gardner e Wallace Lambert, linguistas canadenses, realizaram um dos estudos mais importantes sobre motivação na aprendizagem de segunda língua, resultando na Teoria de Aquisição de Segunda Língua (1972), a partir de pesquisas empíricas realizadas na cidade de Montreal com estudantes canadenses cuja língua materna era o inglês, e estudavam francês como segunda língua. As pesquisas buscavam responder questões como: o motivo pelo qual algumas pessoas aprendem línguas estrangeiras com rapidez e facilidade e outras não; e o porquê nem todas as pessoas aprendem uma língua estrangeira com o mesmo êxito ou da mesma maneira que aprendem sua língua materna, já que acreditavam que não se tratava de aptidão ou dom, e tampouco capacidade intelectual, mas que:

[...] suas atitudes [dos estudantes], as suas visões do povo estrangeiro e da sua cultura, e a sua orientação em relação ao processo de aprendizagem podem determinar ou limitar o seu progresso no desenvolvimento da competência na segunda língua.¹⁰ (GARDNER E LAMBERT, 1972, p. 2, tradução nossa).

Além disso, Gardner (1985) destaca que a aquisição de segunda língua sofre influências das atitudes e da motivação dos indivíduos, na medida em que tais influências os fazem buscar oportunidades para aprender a língua. Assim, o autor (1985) denomina e analisa a motivação a partir de duas orientações distintas: motivação integrativa e motivação instrumental.

Para a motivação integrativa há uma disposição positiva em relação ao grupo falante da língua alvo, vem de um anseio de se aproximar e de se integrar com a

¹⁰ No original: ...his attitudes, his views of foreign people and cultures, and his orientation toward the learning process might well determine or limit his progress in developing second-language competence. (GARDNER E LAMBERT, 1972, p. 2)

comunidade de tal cultura. Já na motivação instrumental, por sua vez, a aprendizagem de uma língua ocorre para atingir determinada finalidade.

Segundo Gardner (1985), ao afirmarmos que determinado indivíduo é motivado inferimos por meio de duas classes fundamentais de observação: a primeira quando desempenha alguma atividade voltada ao atendimento de determinado objetivo e a segunda quando este indivíduo empreende algum esforço em algo. Portanto, a motivação envolve quatro aspectos: 1.) objetivo; 2.) esforço; 3.) desejo de atingir determinado objetivo; e 4.) e atitudes voltadas à atividade meio para o objetivo (GARDNER; LALONDE; MOORCROFT, 1985). O Quadro a seguir apresenta a síntese do conceito de Gardner (1985) da motivação a partir do foco da aquisição de LE.

Quadro 1: Síntese da motivação para aquisição de segunda língua.

| Conceito | Característica |
|------------------------|--|
| Motivação integrativa | Integratividade (que consiste no desejo do indivíduo em interagir com o grupo/comunidade objeto da língua em estudo), atitude (medida por avaliação de professores e do curso) e motivação (que consiste no desejo de aprendizagem, esforço e intensidade motivacional e atitude voltada à aquisição de segunda língua). |
| Motivação instrumental | Interesse fundamentado em aspetos racionais, tais como benefícios e utilidades associadas à proficiência em língua estrangeira, possibilidade de obter um melhor emprego ou melhoria salarial. |

Fonte: GARDNER, 1985.

1.2.1 O período Cognitivo-Situado

Dörnyei (1994) e Kormos, Kiddle e Csizér (2011) destacam o pioneirismo e importância das pesquisas de Gardner relacionadas à motivação para aquisição de LE. No entanto, os autores observam que a partir da década de 1990 inicia-se uma série de revisões dos trabalhos de Gardner, resultando na proposição de novos componentes para além do foco social e pragmático das dimensões propostas por Gardner. Neste contexto, surge a discussão sobre novos componentes de pesquisa, tais como: motivação intrínseca e extrínseca, curiosidade intelectual, fracassos anteriores, necessidade de conquista, autoconfiança e estruturas de sala de aula. (DÖRNYEI, 1990, 1994).

Ainda a esse respeito, na década de 1990 ocorre uma mudança de foco nas pesquisas sobre motivação, caracterizada pelas teorias cognitivas da psicologia social. Este período é conhecido como período cognitivo-social, uma vez que, segundo Dörnyei “[...] as atitudes, pensamentos, crenças e interpretação dos eventos, de forma consciente, influenciam o comportamento dos indivíduos”.¹¹ (2005, p.8, tradução nossa).

Nessa perspectiva, a motivação se relaciona às causas que justificam as escolhas dos indivíduos em agir de determinada maneira e não de outra, ou seja, a escolha é um elemento central na perspectiva cognitiva, o indivíduo exerce controle sobre suas ações. (WILLIANS E BURDEN, 1997).

Esse período caracteriza-se a partir de algumas pesquisas como a de Crookes e Schimidt (1991). A visão de motivação desses autores se baseia em atitudes relacionadas aos processos de aprendizagem no âmbito da sala de aula, como por exemplo, as escolhas realizadas, atenção e envolvimento na realização de tarefas, bem como a persistência despendida nas mesmas. Além disso, os autores acrescentam que esses elementos são influenciados pelos seguintes componentes:

Quadro 2: Componentes influenciadores da motivação segundo Crookes e Schimidt.

| | |
|---------------------|--|
| Interesse | Promove e sustenta a curiosidade dos aprendizes em relação à língua. |
| Relevância | Percepção da importância da língua para satisfação de necessidades pessoais. |
| Expectativas | Relacionam-se ao sucesso ou fracasso. Quanto maior a expectativa de sucesso maior a motivação. |
| Resultados | Recompensas ou punições decorrentes do processo de ensino e aprendizagem. |

Fonte: Crookes e Schimidt (1991).

Para os autores, essas influências podem ser observadas em quatro níveis distintos:

¹¹ No original: How the individual’s conscious attitudes, thoughts, beliefs, and interpretation of events influence their behavior. (DÖRNYEI, 2005, p.8)

Quadro 3: Níveis em que ocorrem as influências segundo Crookes e Schmidt.

| | |
|-------------------------------|---|
| Micro nível | Manifestação da motivação através da atenção e persistência. |
| Nível de sala de aula | Atividades e técnicas empregadas na sala de aula no intuito de motivar os alunos. |
| Nível curricular | Escolha de conteúdos de acordo com a necessidade dos alunos. |
| Nível extra-curricular | Contextos informais que auxiliam na manutenção da motivação. |

Fonte: Crookes e Schmidt (1991).

Em relação ao ambiente educacional, Dörnyei (1994) sugere o estudo da motivação a partir de níveis. Para o autor a motivação se manifesta no nível da língua, no nível do aprendiz e no nível da situação de aprendizagem, e estes se relacionam à dimensão social, dimensão pessoal e dimensão da matéria educacional, aspectos que compõem a aprendizagem de uma segunda língua.

Quadro 4: Níveis de aprendizagem da língua segundo Dörnyei.

| | |
|--|--|
| Nível da língua (dimensão social) | Atitudes dos aprendizes em relação aos falantes da língua-alvo e o interesse pessoal por línguas. |
| Nível do aprendiz (dimensão pessoal) | Características individuais, traços afetivos e cognitivos; necessidade de realização, autoconfiança. |
| Nível da situação de aprendizagem (dimensão da matéria) | Características do curso; professor e o grupo. |

Fonte: Dörnyei (1994).

Nesse período há ainda, a classificação da motivação da seguinte forma: motivação intrínseca e motivação extrínseca, classificadas de acordo com as razões e objetivos que resultam nas atitudes dos sujeitos. Essa classificação é resultado da proposição da Teoria da Autodeterminação por Deci e Ryan em 1981, a qual estabelece que as pessoas possuem fontes internas de motivação. Ainda de acordo com Deci e Ryan (2000, p. 56) a motivação intrínseca é a realização de uma ação porque a mesma é interessante ou agradável. Os autores a definem como “[...] realização de uma atividade por suas inerentes

satisfações e não por alguma consequência. É quando uma pessoa é estimulada a agir pelo prazer ou desafio do que por pressões externas ou recompensas”¹².

A motivação extrínseca relaciona-se à recompensas ou fatores externos a partir da realização de alguma atividade. Bzuneck (2002) acrescenta que a motivação extrínseca pode surgir como resposta a algo externo à tarefa, por exemplo, uma recompensa material ou social, como reconhecimento resultante da tarefa desempenhada. Como parte da evolução dos estudos sobre aquisição de LE, surgem tentativas de relacionar a motivação com características cognitivas e afetivas do indivíduo – a relação motivação e atitudes (DÖRNYEI, 2003; GARDNER; LALONDE; MOORCROFT, 1985; KAFIPOUR; NOORDIN; PEZESHKIAN, 2011; KORMOS; KIDDLE; CSIZÉR, 2011).

Os estudos conduzidos demonstram que ambas as características contribuem para sucesso na aprendizagem de LE; no entanto, sem determinar seu nível de importância ou o quão rápido ocorre a assimilação em sala de aula (GARDNER; LALONDE; MOORCROFT, 1985). Trabalhos posteriores, como Kormos e Csizér, (2008) e Masgoret e Gardner (2003), aprofundaram a análise quantitativa da influência da atitude e motivação no processo de aquisição de segunda língua.

1.2.2 – O período processual

Sobre o período processual, Williams e Burden (1997) afirmam que o estudo da motivação acontece através de uma abordagem cognitivista, ao passo que a motivação é um estado de acionamento cognitivo, resultando na decisão de se agir de determinada forma, o que poderá ensejar no alcance de metas previamente estabelecidas. O valor atribuído ao resultado ou objetivo almejado é consequência da intensidade da motivação desprendida. Ou seja, para os autores a motivação é sinônimo de esforço.

Nesse sentido, o período processual é inaugurado por Dörnyei e Otto (1998) ao proporem um modelo processual de motivação, a partir da ênfase em um eixo temporal. Nessa perspectiva, compreende-se a motivação como um elemento dinâmico, sofrendo possíveis alterações no decorrer do processo de aprendizagem, não como característica inerente ou não ao aprendiz.

Ademais, os autores consideram que,

¹² No original: Intrinsic motivation is defined as the doing of an activity for its inherent satisfactions rather than for some separable consequence. When intrinsically motivated a person is moved to act for the fun or challenge entailed rather than because of external prods, pressures, or rewards. (DECI E RYAN, 2000, p. 56)

motivação não é um estado relativamente constante, mas uma entidade mais dinâmica que muda com o tempo de acordo com o nível de esforço investido na perseguição de um objetivo particular oscilando entre altos e baixos regulares.¹³ (Dörnyei e Otto, 1998, p. 64, tradução nossa).

Além das características que os autores atribuem à motivação, eles reconhecem que ela ocorre a partir de três fases, são elas: fase pré-acional: fase acional e fase pós-acional. A primeira fase, chamada de “pré-acional” está direcionada à formação da intenção, ou seja, a razão que leva os alunos a buscar a aprendizagem. A fase que ocorre a seguir, a “acional”, é onde ocorre o processo de aprendizagem propriamente dito. Por último ocorre a fase “pós-acional” em que os alunos poderão avaliar se o processo de aprendizagem foi capaz de atender ou não à motivação inicial que possuíam.

As fases mencionadas podem ser melhores compreendidas a partir do quadro a seguir:

Quadro 5: Fases do período processual .

| FASE | CARACTERÍSTICAS | INFLUÊNCIAS |
|-------------------------|--|--|
| Fase Pré-Acional | Metas de ordem pessoal (desejos, expectativas, autoconfiança, experiências anteriores) e de ordem social e do meio (trabalho, estudo, família, amigos, professores, escola) são estabelecidas. | Integratividade, motivação intrínseca, instrumentalidade, motivação extrínseca. |
| Fase Acional | Ocorre o curso da ação, a partir da energia trazida pela fase pré-acional. | Qualidade das experiências de aprendizado, que devem apresentar novos conhecimentos, ser prazerosas e significativas para o aluno. |
| Fase Pós-Acional | Determina o sentimento de sucesso e satisfação do aluno, tendo reflexo em sua motivação em atividades futuras. | Atribuições, autoconceito do aluno e avaliações externas. |

Fonte:DÖRNYEI E OTTO, 1998.

¹³ Motivation is not so much a relatively constant state but rather a more dynamic entity that changes in time with the level of effort invested in the pursuit of a particular goal oscillating between regular ups and downs

1.2.3– O período Sócio-Dinâmico

O último período reconhecido pela literatura é o sócio-dinâmico, inaugurado por um estudo de Dörnyei (2005) e Dörnyei e Ushioda (2009). Nesse período a motivação é revisitada e repaginada com o intuito de nos fazer olhar para o ser humano em sua totalidade, e não apenas pelo seu papel de aluno.

Dessa maneira, os autores argumentam que a língua não é apenas um código de comunicação, passível de aprendizagem e total domínio, mas sim uma manifestação do “eu” (*self*), que se expressa através dessa língua, e se apropria de comportamentos e valores culturais. A identidade do aprendiz está contida na identidade de um indivíduo.

A partir dessas considerações, surge o “Sistema Automotivacional na Aprendizagem de Segunda Língua” (*L2 Motivational Self System*), composto por três dimensões: o “eu-ideal”, o “eu-dever” e a “experiência de aprendizagem”. O “eu ideal” (*ideal self*) representa as características na segunda língua que o indivíduo gostaria de possuir, por exemplo, ser fluente na língua; portanto essa aspiração será o elemento motivador. O “eu-dever” (*ought-to self*) diz respeito às características esperadas para que chegue ao “eu-ideal”, no caso do sujeito ser fluente na língua, as características poderiam ser ter as habilidades de fala e compreensão bem desenvolvidas. A “experiência de aprendizagem”, terceiro componente, são os fatores relacionados ao contexto imediato de aprendizagem.

A teoria de Dörnyei (2005) projeta a motivação em uma perspectiva futura, cuja imagem que se espera obter no futuro norteia suas ações no presente, tentando diminuir a distância entre o “eu-ideal” e o “eu-real”, entre o que se deseja ser e o que se é.

Durante esse período alguns conceitos como motivação integrativa e motivação instrumental são revisitados através das lentes dos “eus-possíveis”. Com relação à motivação integrativa, essa seria o desejo de se aproximar da comunidade falante da língua, ser proficiente ou fluente na língua alvo. Na atualidade, a motivação integrativa é vista como o interesse em se tornar membro de uma comunidade global falante da língua inglesa. (LAMB, 2004). Na era da globalização a língua inglesa é vista como uma língua internacional, sendo comum nomeá-la como “língua franca”, não se limitando aos países onde o inglês é a primeira língua, como EUA e Inglaterra, mas falada em diversos contextos, sobretudo pelos avanços globais em tecnologia, ciência.

Dessa forma, o conceito de motivação instrumental é subdividido em duas categorias nesse período. Motivos instrumentais internalizados correspondem ao “eu-ideal” e motivados instrumentais menos internalizados dizem respeito ao “eu-dever”. Por exemplo, se as aspirações do aluno correspondem ao “eu-ideal” de um profissional bem sucedido e fluente na língua, seu “eu-dever” diz respeito ao que ele pensa ou que as outras pessoas dizem que ele deve fazer para atingir esse “eu-ideal”, tal como se matricular em um curso ou buscar meios de se comunicar com nativos.

Nesse cenário, com base nas quatro principais períodos sobre o estudo da motivação na LA, compreendemos que um período não é mais influente que outro, pois se tratam de diferentes momentos históricos, e assim, mudam-se os entendimentos da motivação quando se considera o fator tempo e contexto. Nosso propósito foi trazer as principais características, uma vez que, como aponta Dörnyei, a motivação consiste em um fenômeno multifacetado, e não há uma teoria isolada que consiga representá-la em sua complexidade.

1.3 Motivação docente

De acordo com Sinclair (2008), a motivação é o que nos move a realizar algo, como por exemplo, começar uma carreira ou um curso de formação de professores. Ainda para a autora a “motivação envolve energia e direção para aprender, trabalho efetivo e alcance de um resultado”.¹⁴ (2008, p. 80, tradução nossa).

Apoiada em Dowson & McInerney (2003) e em McInerney, Maehr & Dowson (2004), Sinclair (2008) destaca três características que considera determinantes ao falarmos sobre motivação:

- Em quais atividades as pessoas se engajam ou não (atração);
- Por quanto tempo ocorre o engajamento (retenção);
- A profundidade a que se engajam nessas atividades (concentração).

Nesse sentido, a autora trata da motivação de professores-alunos para ensinar, traz como papel da motivação aplicada ao contexto de ensino e formação de professores “[...] determinar o que atrai as pessoas a ensinar, por quanto tempo permanecem nos cursos de formação inicial de professores e subsequentemente na profissão docente, e a extensão que

¹⁴ No original: motivation involves energy and drive to learn, work effectively and achieve potential. (SINCLAIR, 2008, p. 80)

se engajam (concentram-se) em seus cursos e profissão”.¹⁵. (SINCLAIR, 2008, p. 80, tradução nossa).

Segundo a autora a motivação inicial em se tornar professor é apenas o primeiro passo para se tornar efetivamente um profissional da área, assim, para ela existe a questão da sustentação da motivação inicial. Dessa forma, nossa pesquisa, assim como a teoria Sinclair (2008), busca compreender, não apenas o que motivou os participantes a escolher o curso, mas de que forma o curso sustentou ou não essa motivação a ponto de possibilitar a escolha pela carreira de professor de inglês de forma consciente.

À vista disso, o presente trabalho não terá como apoio teórico apenas uma teoria isolada, para que não se limite a compreensão de um construto tão importante como motivação. Desse modo, em nosso estudo, a motivação é entendida, não apenas sob uma perspectiva psicológica, mas também social, característica que Dörnyei (2018) destaca ser fundamental e principalmente, a contextual. Dessa forma, traçamos um breve panorama da literatura sobre motivação abarcando seus principais períodos.

Nesse cenário, os estudos sobre motivação docente no Brasil ainda são incipientes, com publicações escassas. Sendo assim, Davoglio e Santos (2017, p. 783), em busca de base de dados para obtenção de um corpus textual sobre a motivação docente apontam que a existência de literatura direcionada à motivação para a aprendizagem é em quantidade muito superior em relação àquela relacionada à motivação docente. A motivação do professor, segundo Dörnyei (2001), é constituída por quatro aspectos essenciais: o componente intrínseco, os fatores contextuais, a dimensão temporal e as influências negativas.

Sobre o componente intrínseco, a motivação docente se relaciona com a pressuposição de que “o ensino como objetivo volitivo sempre esteve associado ao desejo interno de educar pessoas, transmitir conhecimento e valores a uma comunidade ou nação como um todo”.¹⁶ (DÖRNYEI E USHIODA, 2011, p. 161; RICHARDSON E WATT, 2014, tradução nossa). Já com relação à motivação intrínseca esta se refere ao desejo

¹⁵ No original: (motivation) determine what attracts individuals to teaching, how long they remain in their initial teacher education courses and subsequently the teaching profession, and the extent to which they engage with (concentrate on) their courses and the profession. (SINCLAIR, 2008, p. 80)

¹⁶ teaching as a volitional goal has always been associated with the internal desire to educate people, to impart knowledge and values to a community or a whole nation. (DÖRNYEI E USHIODA, 2011, p. 161; RICHARDSON E WATT, 2014)

interno de educar pessoas, transmitir conhecimento e valores. Desse modo, podemos compreendê-la como uma vocação.

Dörnyei ainda define a motivação intrínseca como “comportamento por si só a fim de obter prazer e satisfação como a alegria de se realizar uma atividade específica ou para satisfazer a curiosidade”.¹⁷ (2001, p. 47, tradução nossa). Portanto, a realização resultante do processo de ensinar acontecerá através de duas recompensas intrínsecas: o processo educacional em si, e a disciplina ensinada (conteúdo). O processo educacional relaciona-se ao “trabalhar com alunos e vivenciar as mudanças no desempenho dos estudantes a partir do comportamento atribuível ao professor”.¹⁸ (DÖRNYEI E USHIODA, 2011, p. 161). O reconhecimento intrínseco, muitas vezes, pode contribuir para que professores renunciem a salários altos e reconhecimento social (DÖRNYEI E USHIODA, 2011).

O segundo aspecto – fator contextual –, possui um papel de destaque na motivação docente e refere-se ao fato de que a prática docente é situada socioculturalmente, assim, pode ser afetada por restrições e influências externas. As influências externas são classificadas em níveis macro-contextuais e micro-contextuais, e podem resultar em grande insatisfação profissional.

No nível macro-contextual as influências ocorrem pela própria sociedade, por exemplo, os políticos, os pais de alunos, a mídia, uma vez que o professor é responsável por educar todas as camadas da sociedade e existem políticas públicas que regem o ensino. A respeito do nível micro-contextual, este está relacionado à própria instituição onde o professor atua, às salas de aulas, aos alunos. Os seguintes fatores podem influenciar a motivação docente, segundo Dörnyei e Ushioda, 2011, p. 164:

- O tamanho das salas de aula, os recursos disponíveis ao professor;
- Estrutura padrão das atividades da instituição;
- Relações interpessoais;
- A definição do papel do professor pelos pares e autoridades;
- Expectativas em relação ao potencial dos alunos;
- A estrutura de liderança e decisões da sala.

¹⁷ No original: performing a behavior for its own sake in order to experience pleasure and satisfaction such as joy of doing a particular activity or satisfying one’s curiosity. (DÖRNYEI, 2001, p. 47)

¹⁸ No original: working with students and experiencing the changes in the students’ performance and behavior attributable to the teacher’s action. (DÖRNYEI E USHIODA, 2011, p. 161)

Com relação à dimensão temporal –terceiro componente –, a motivação docente é vista por uma perspectiva de longo prazo. Assim sendo, Dörnyei e Ushioda enfatizam que “a motivação do professor não é somente a motivação para ensinar, mas também para ter uma carreira longa como professor”.¹⁹ (2011, p, 165, tradução nossa). Trata-se de ter uma visão de longo alcance sobre o exercício da profissão, conseguir vislumbrar o prazer em ser professor por tanto tempo.

Sobre o último aspecto, este abarca as influências negativas que podem se relacionar à motivação docente, como por exemplo, frustração, insatisfação e tédio. Para Dörnyei e Ushioda (2011, p, 168, tradução nossa),

“ensinar é uma profissão cuja busca é preenchida primariamente por razões intrínsecas e existe um número de fatores prejudiciais que sistematicamente enfraquecem e corroem a característica intrínseca da motivação do professor”.²⁰

Destarte, isso pode resultar em desmotivação, que os autores definem como “forças externas específicas que reduzem a base motivacional de uma intenção comportamental ou uma ação contínua”.²¹ (2011, p. 139, tradução nossa). Logo, embora os autores reconheçam as razões intrínsecas como principais forças que sustentam a motivação docente, eles também destacam que alguns fatores podem se sobrepor à tal motivação, exercendo influência negativa. Os autores afirmam ainda, que os seguintes fatores podem ser prejudiciais à motivação:

- Natureza estressante da profissão como cargas excessivas de trabalho, baixo salário;
- Autonomia restrita, uma vez que está inserido em contexto sociocultural e político, o que faz com que existam regras determinadas por autoridades políticas, educacionais, regras que muitas vezes não se adequem às necessidades específicas de diferentes escolas, limitando a prática do professor;

¹⁹ No original: teacher motivation is not just about the motivation to teach, but also to be a teacher as a lifelong career. (DÖRNYEI E USHIODA, 2011, p. 65)

²⁰ No original: teaching is a profession whose pursuit is fueled primarily by intrinsic motives and that there exists a number of detrimental factors that systematically undermine and erode the intrinsic character of the teacher motivation. (DÖRNYEI E USHIODA, 2011, p. 168)

²¹ No original: specific external forces that reduce or diminish the motivational basis of a behavioral intention or an ongoing action. (DÖRNYEI E USHIODA, 2011, p. 139)

- Auto-eficácia insuficiente. O trabalho é desafiador e muitas vezes podem ocorrer situações em sala de aula em que o professor não saberá como agir, por se tratar de algo que não foi visto em sua formação inicial. Essa situação pode ocorrer principalmente com professores em início de carreira;
- Falta de desafios intelectuais, essa situação pode ocorrer por excesso de burocracia da escola, ou por exigir que o professor siga determinado programa à risca, e até mesmo por trabalhar com a mesma disciplina por muito tempo;
- Poucas opções de avanço na carreira, o que pode resultar em uma sensação de estar parado no tempo e não ter mais o que alcançar, afetando, possivelmente, sua motivação intrínseca.

Foi discutido nessa seção, tendo como principal suporte teórico Sinclair (2008) e Dörnyei e Ushioda (2011), algumas características da motivação docente, bem como alguns fatores que podem potencializar ou enfraquecê-la. Na próxima seção discorreremos sobre algumas pesquisas nacionais e internacionais na área.

1.3.1 A motivação e a escolha pela carreira docente

É possível perceber, através dos construtos observados até o momento, que as pesquisas sobre motivação, em sua grande maioria, trazem resultados e apontamentos a partir da perspectiva do aprendiz de língua estrangeira. Embora o foco desta pesquisa de mestrado seja o professor em formação inicial, acreditamos que as principais teorias de motivação discutidas trazem considerações que se aplicam aos alunos-professores, visto que também são aprendizes, e também por fornecerem a base para a teoria da motivação para ensinar.

De acordo com Dörnyei (2018) os estudos sobre motivação docente existem em números muito menos expressivos do que pesquisas sobre a motivação de alunos para aprender uma LE. Sobre a importância de se pesquisar sobre motivação docente, o autor defende que o professor é a figura chave para estabelecer o que ele chama de “vida em sala de aula”, que ocorre através de um ambiente de aprendizado motivacional. O autor acrescenta ainda que é possível desenvolver a motivação através de um programa de formação com propósito.

De maneira a trazer resultados de pesquisas realizadas sobre a temática da motivação para ser professor para embasar nossa pesquisa, julgamos pertinente a realização de um levantamento bibliográfico, cuja realização ocorreu em momentos distintos e em duas bases, passamos a relatá-los brevemente.²²

Conduzimos em um primeiro momento uma busca na base de dados *Web of Science*, a escolha por essa base de dados ocorreu pela grande quantidade de dados que é indexado pela mesma, importantes revistas das mais diversas áreas estão disponíveis nessa ferramenta. O mapeamento foi realizado no mês de agosto de 2018, após decisão de se redefinir o projeto de pesquisa que vinha sendo conduzido até aquele momento.

Em um primeiro momento foi conduzida uma busca por publicações que relacionassem motivação com inglês como língua estrangeira a partir dos anos 2000, o que resultou em 215 publicações, com aumento acentuado a partir de 2010. Porém, percebemos que tal busca não condizia com a especificidade de nossa pesquisa, que é a motivação para atuar como professor de inglês como língua estrangeira.

No entanto, ao realizarmos uma nova busca acrescentando-se um novo campo de busca (professor em formação), os resultados caíram drasticamente. Foram localizados nove artigos publicados somente a partir de 2013, o que revela que o tema vem despertando o interesse de pesquisares a pouco tempo, portanto, novas pesquisas que relacionem motivação com a formação de professores de língua inglesa precisam ser realizadas. Dos nove artigos localizados, serão apresentados apenas três, pois na medida em que lemos o resumo das publicações, notamos que apenas os três apresentam informações que são pertinentes à nossa pesquisa.

Utilizamos os seguintes operadores de busca: [(*“motivation” OR “motiv*”*) AND (*“pre-service teacher” OR “in-service teaching” OR “teacher trainee”*) AND (*“EFL” OR “FL” OR “EFL student teacher”*)].

Posteriormente, em janeiro de 2019 realizamos uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que é um serviço subordinado ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), que tem por objetivo reunir e

²² Optamos por discorrer sobre o levantamento bibliográfico nesta seção devido à importância de tal levantamento para embasar nosso estudo de caso.

disponibilizar teses e dissertações dos programas de pós-graduação brasileiros, contribuindo para uma maior visibilidade da produção científica nacional.

Utilizamos a opção de busca avançada que permite a pesquisa por teses e dissertações utilizando vários campos de busca. Optamos por utilizar três campos: motivação (título), professor (campo geral) e língua inglesa (campo geral), e obtivemos 15 resultados, pesquisas de 1993 a 2016. No entanto, desses 15 resultados, apenas 1 é resultado de uma pesquisa sobre motivação docente, o que corrobora com a lacuna já apontado por alguns autores de que as poucas pesquisas existentes oferecem um panorama muito restrito sobre as razões que levam os indivíduos a escolherem o ensino de língua estrangeira como carreira.

Desse modo, na tentativa de contribuir com a expansão da literatura sobre motivação de professores em formação, serão discutidos a seguir alguns estudos que localizamos com nossa busca que tratam desta temática.

O estudo de Klassen et. al (2010) tem como ponto de partida o questionamento sobre os motivos que levam à escolha da carreira docente em contextos culturais distintos. Para conduzir o estudo os autores escolheram professores pré-serviço dos países de Canada e Omã, por serem locais com contexto educacional, cultural, religioso e social diferentes. Trata-se de uma pesquisa inovadora, na medida em que utiliza a comparação entre dois países distintos.

Ainda segundo Klassen et. al (2010), a motivação docente como um construto que abrange o processo tanto de surgimento do interesse pela profissão docente, como de manutenção desta carreira a longo prazo. Assim, para os autores é importante que pesquisadores e autoridades responsáveis por políticas públicas compreendam a motivação docente, dada a sua relação com a qualidade do ensino, engajamento e comprometimento com a profissão. Além disso, os autores acreditam que a escolha em ser professor tenha influências contextuais e culturais, dessa forma, ao examinar a motivação docente em culturas distintas, é possível “(a) testar e estender a generalização de teorias e estruturas existentes, (b) descobrir variações em motivação de acordo com o cenário cultural, e (c) criar um entendimento mais universal do porque professores pré-serviço entram na

profissão a partir do contraste de descobertas de pesquisa”.²³ (KLASSEN ET. AL, 2010, p. 580, tradução nossa).

Os participantes da pesquisa foram professores pré-serviço cursando o último ano de um programa de formação de professores em uma universidade canadense e outra omani, ambas as universidades preeminentes, e que atraem estudantes de diversas localidades do país. A metodologia utilizada para a pesquisa foi um teste estruturado qualitativo²⁴, em que o participante foi orientado a responder à colocação “Eu sou professor porque [...]”, a partir das declarações, os autores buscaram agrupar em temas, de maneira a comparar tais temas entre as duas culturas analisadas.

De maneira abrangente, os resultados obtidos mostraram que os participantes canadenses atribuem sua motivação para ser professor a partir de questões relacionadas a eles próprios, o que para os autores é visto como um desejo autônomo de atingir um objetivo individual. Os professores pré-serviço de Omã apresentam motivação mais relacionada à expectativa de terceiros, como por exemplo, da sociedade e da família. Outro ponto analisado foi o valor intrínseco da carreira, ou seja, a satisfação encontrada na atividade de ensinar, o que foi reportado por ambos os grupos como motivo principal, dessa forma, os autores consideram que o valor intrínseco pode ser considerado uma evidência universal para a escolha da carreira docente. Ambos os grupos também demonstraram compreender a habilidade e competência (no texto, compreendidas como o domínio de teorias) como importantes para o exercício da profissão. As influências sociais, propósitos religiosos e papéis de gênero, no entanto, são muito mais expressivas na escolha docente dos omanis. Os resultados deste estudo revelam que os motivos para a escolha da profissão docente variam de acordo com o contexto cultural.

Para Sali (2013) é importante que seja identificativa e compreendida a motivação e razões para a escolha da profissão docente, uma vez que permitirá que os professores formadores possam construir um programa de formação mais atrativo, criando condições para o crescimento profissional subsequente dos professores em formação, e estimulando o compromisso com a qualidade de ensino. A partir desta justificativa, Sali (2013) conduz um

²³ No original: (a) testing or extending the generalizability of existing theories and frameworks, (b) discovering variations in motivations that occur across cultural settings, and (c) integrating contrasting findings in order to generate a more universal understanding of why pre-service teachers enter the profession (KLASSEN ET. AL, 2010, p. 580).

²⁴ O nome do teste em inglês é “Teacher’s Ten Statements Test (TTST) adaptado pelos autores do Twenty Statements Test (TST) de Kuhn e McPartland (1954).

estudo com professores de inglês como língua estrangeira ou segunda língua em formação em um cenário educacional turco, buscando explorar suas razões para a escolha desta carreira. Para Sali a motivação docente é um “[...] construto que envolve o processo que é responsável pela criação e manutenção da escolha e continuação da carreira”.²⁵ (2013, p. 1419, tradução nossa).

Os participantes da pesquisa escolhidos foram os estudantes do segundo ano de um curso de formação em Ensino de Língua Inglesa (*English Language Teaching*) de uma universidade turca. A metodologia de pesquisa utilizada foi inspirada no teste estruturado qualitativo de Klassen Et. Al (2010), porém, o autor optou por utilizar a afirmativa “Eu escolhi me tornar um professor de Inglês, porque...”²⁶. As respostas foram agrupadas em subfatores e analisadas de acordo com o número de ocorrências.

A pesquisa revelou que as escolhas dos participantes em questão são predominantemente baseadas em motivos sócio-culturais, como por exemplo, influências sociais e da família, motivos religiosos, papel do gênero e se espelhar em algum professor. Sali (2013) acredita que tais influências possam ser explicadas pela natureza coletiva da sociedade turca, uma vez que os interesses e expectativas da família e da comunidade se sobressaem nesta cultura. O valor intrínseco da carreira e o gosto pelo Inglês como conteúdo de ensino também aparecem como motivos predominantes, o autor acredita que aqueles que ensinam por motivos intrínsecos são mais comprometidos com a profissão. Para concluir o estudo, o autor sugere que os programas de formação de professores busquem explorar e desenvolver a motivação dos professores em formação desde o início do programa até o final, a partir de atividades de reflexão sobre sua motivação e aspirações na carreira.

O artigo de Han e Yin (2016) traz um estado da arte sobre o construto de motivação docente, considerando diversas perspectivas teóricas existentes na literatura. O artigo é estruturado a partir de algumas categorias, como a definição da motivação docente a partir de pesquisas realizadas, além disso, os autores discorrem sobre a motivação docente de professores pré-serviço e professores em serviço, buscando ainda apontar algumas lacunas e perspectivas futuras de pesquisas. Tendo como suporte teórico as pesquisas sobre motivação docente de Sinclair (2008) e Dörnyei e Ushioda (2011), Han e Yin (2016, p. 3,

²⁵ No original: “... a construct encompassing the process that are responsible for the creation and maintenance of career choice and career continuance” (SALI, 2013, p. 1419).

²⁶ No original: “I have chosen to become a teacher of English, because...” (SALI, 2013, p. 1419)

tradução nossa) definem a motivação docente como “... razões que emanam de valores intrínsecos individuais para escolha e sustentação do ensino, e a intensidade da motivação docente que é indicada pelo esforço despendido em ensinar influenciada por um número de fatores contextuais”.²⁷

Com relação à motivação docente de professores pré-serviço, Han e Yin (2016) destacam que há diferenças contextuais significativas, citando o exemplo de países como Brunei, Zimbábue e Eslovênia onde a motivação extrínseca é mais proeminente, uma vez que nesses países são levados em consideração o salário, a segurança do emprego e o status da carreira como razões para escolha da carreira docente, já na China, por outro lado, a motivação é predominantemente intrínseca, pois o professor é visto de forma respeitosa nessa cultura.

Algumas lacunas são apontadas nesse artigo de revisão, como por exemplo, o fato de a maioria das pesquisas de motivação docente realizadas não delimitarem o foco na disciplina específica ensinada, destacando principalmente as poucas pesquisas existentes que discorrem sobre a motivação docente nas disciplinas de inglês como segunda língua, conforme aponta Dörnyei (2005). Han e Yin (2016) destacam ainda a necessidade de se coletar dados utilizando instrumentos qualitativos, como a observação e a entrevista, o que pode contribuir para um quadro mais compreensivo da motivação docente, pois a predominância de pesquisas na área de motivação docente é realizada através de métodos quantitativos. Em suma, Han e Yin (2016) destacam que pesquisas sobre a motivação de professores pré-serviço para escolher a docência como carreira são recentes e que pesquisas futuras que envolvam contextos sócio-culturais e questões como área de ensino/disciplina são necessárias.

Como resultado da busca na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, encontramos um estudo correspondente à motivação docente, o qual passamos a relatar brevemente. Em sua dissertação intitulada “*Emotions and Motivation to teach English at a Brazilian Public School*”, Andrade (2016) investiga as emoções e a motivação de uma professora de inglês que atua em uma escola pública brasileira para ensinar em tal contexto. A investigação ocorreu através de uma pesquisa qualitativa, utilizando questionários semi-estruturados, entrevista, observação de aulas e notas de

²⁷ No original: “... reasons that emanating from individuals’ intrinsic values to choose to teach and sustaining teaching, and the intensity of teacher motivation which is indicated by effort expended on teaching as influenced by a number of contextual factors” (HAN & HIN, 2016, p. 3)

campo como instrumentos para coletar os dados. Os resultados obtidos mostram que a professora participante do estudo se sente motivada para ensinar e que sua motivação, em grande parte, se relaciona com o próprio engajamento dos estudantes em suas aulas, além de ter motivação intrínseca reconhecida pela própria participante.

Uma vez que os participantes desse estudo de caso são professores em formação, e que este período tem suas particularidades e relevância, passamos à discussão, de forma breve, de alguns pontos trazidos por autores importantes dessa área, com o intuito de formar um panorama sobre a formação de professores de segunda língua.

1.4 Formação de Professores

Tendo em vista que os participantes de nossa pesquisa são alunos de um curso de licenciatura em Letras, ou seja, professores em formação inicial, julgamos pertinente pontuar algumas considerações a respeito da formação de professores de língua estrangeira, pois acreditamos que trariam contribuições importantes para a análise, uma vez que a motivação, foco deste trabalho, relaciona-se ao contexto social. Apresentamos um panorama geral sobre a formação de professores, e, apoiados nas contribuições de alguns teóricos da área de formação de professores, discutimos o processo de ensino-aprendizagem e o papel do professor na atualidade.

1.4.1 Percurso Histórico

A educação de professores de segunda língua tem suas raízes no legado da educação de professores em geral. Até meados dos anos 1970 as pesquisas sobre educação de professores eram empíricas e descritivas, já que o ato de ensinar era visto como um conjunto de comportamentos e/ou rotinas, passíveis de se aplicar em contextos distintos.

À vista disso, diversos foram os enfoques teóricos e metodológicos que orientaram a formação inicial de professores de línguas no Brasil ao longo dos anos. Na década de 1970 considerava-se a formação como sinônimo de treinamento, o behaviorismo estava em voga e era base do método áudio-lingual, bastante difundido à época. O professor formado nessa perspectiva, conforme destaca Kumaravadivelu (2003), era considerado um técnico passivo, cujo papel se resumia a transmitir aos seus alunos o conhecimento que adquiriu na universidade.

O paradigma, em que as pesquisas se apoiavam era o de processo-produto, também conhecido como “transmissão de conhecimento”, teve seu início no começo dos anos 1950, com raízes em teorias cognitivas de aprendizado.

Além disso, os eixos principais dos programas de educação de professores eram o conhecimento de teorias e de métodos, e defendia-se que esses conhecimentos e métodos eram aplicáveis em qualquer contexto. Dessa forma, segundo Freeman e Johnson (1998, p. 399, tradução nossa):

Aprender a ensinar ocorria em um contexto (programa de formação de professores); observar e praticar o ensino em outro (practicum) e, por fim, desenvolver comportamentos efetivos de ensino em um terceiro contexto (geralmente nos primeiros anos de profissão docente).²⁸

A maioria dos programas de educação de professores de língua acreditava que era necessário prover os professores com conhecimento instrutório, na forma de teorias e métodos aplicáveis para qualquer contexto de ensino. Sendo assim, aprender a ensinar é visto como aprendizado sobre ensinar em um contexto, observação e prática de ensino em outro, e geralmente, desenvolvimento de comportamentos de ensino efetivos em um terceiro. Então, nada era integrado ou contínuo, parecia que cada fase do desenvolvimento profissional estava segregada e controlada em um contexto específico o qual se aprendia sobre determinada característica da profissão.

Para alguns autores (Smyth, 1987; Woods, 1987), o conhecimento gerado neste período é descontextualizado e abstrato, e não condiz com a complexidade da interação humana, já que as experiências individuais dos professores e suas expectativas são ignoradas. Já, a partir de meados dos anos 1970, o professor passa a figurar nas pesquisas, à medida em que passa a ser visto como uma figura capaz de pensar e tomar decisões racionais sobre o que acontece em sua sala de aula. Nesse sentido, as pesquisas passam a descrever os pensamentos dos professores, julgamentos e decisões, assim como os processos cognitivos que delimitam seu comportamento.

Apesar dessa mudança de foco nas pesquisas, Clark e Peterson (1986) afirmam que as perspectivas e experiências individuais dos professores continuaram em segundo plano,

²⁸ No original: Learning to teach was viewed as learning about teaching in one context (the teacher education program), observing and practicing teaching in another (the practicum), and, eventually, developing effective teaching behaviors in yet a third context (usually in the first years of teaching). (FREEMAN E JOHNSON, 1998, p. 399)

visto que ocorreu simplesmente uma tentativa de desnudar modelos conceituais de pensamentos de professores efetivos, com o intuito de moldar o pensamento e comportamento dos novos professores.

No final dos anos 1970 esse campo de pesquisa recebeu o nome de cognição de professores, e passou a explorar processos envolvidos no pensamento e engajados no planejamento e condução das suas aulas. Freeman e Johnson (1998, p. 400, tradução nossa) apontam que:

Interessantemente, pesquisadores descobriram que ensinar não podia ser caracterizado simplesmente como comportamentos que são ligados ao pensamento antes e durante a atividade (conhecido como decisões preativas e interativas) mas que o processo de ensinar inclui um contexto mental muito mais amplo e rico”.²⁹

Nesse cenário, até aproximadamente a década de 1980 a educação de professores de línguas baseava-se mais em tradição e opinião do que por teorias resultantes de pesquisas. Freeman e Johnson (1998) chamam atenção para o fato de que o que o professor de fato conhecia, e se havia relação com suas ações em sala de aula não se levava em consideração, a grande preocupação era com o que o professor deveria saber e como deveria ser treinado.

Em meados dos anos 1980, surgiu uma nova visão sobre o ensino, a qual passou a ser vista como uma atividade complexa, e que entre os fatores envolvidos no processo estão experiências prévias como aluno, conhecimento pessoal prático, valores e crenças. Grande parte dos pesquisadores do período argumenta que o conhecimento sobre ser professor “é socialmente construído a partir das experiências e salas de aulas que os professores passaram”.³⁰ (FREEMAN E JOHNSON, 1998, p. 400, tradução nossa). Ademais, trata-se de um processo socialmente negociado, pois, segundo Freeman e Johnson (1998) os alunos, pais e toda a comunidade que constitui a escola propiciam a construção do conhecimento docente.

Ainda sobre essa questão, Freeman e Johnson (1998, p. 400, tradução nossa), em relação a este período, ressaltam que “como os professores de fato usam seu conhecimento

²⁹ No original: Interestingly, researchers found that teaching could not be characterized simply as behaviors that were linked to thinking done before and during the activity (known as preactive and interactive decisions) but rather that the thought process of teaching included a much wider and richer mental context. (FREEMAN E JOHNSON, 1998, p. 400)

³⁰ No original: Teaching is socially constructed out of the experiences and classrooms from which teachers have come. (FREEMAN E JOHNSON, 1998, p. 400)

em sala de aula é altamente interpretativo, socialmente negociado, e continuamente reestruturado dentro de salas de aulas e escolas onde os professores trabalham”.³¹

A década de 1980 é marcada no Brasil pela introdução de programas de pós-graduação em LA nas universidades, ocorrendo mudanças na perspectiva de ensino e formação docente. Começa a se discutir no Brasil a abordagem comunicativa, que é tomada como um conjunto de princípios norteadores da prática docente e não mais procedimentos metodológicos.

A partir dos anos 1990 professores passam a ser foco de pesquisas, pois passam reconhecer que o entendimento e a melhoria do ensino de língua inglesa ocorrem a partir da figura do professor. Nessa perspectiva, Johnson e Freeman (1998) esclarecem que as pesquisas começam a levar em conta quem são os professores de língua, o que é o ensino de línguas, e também como os professores de língua aprendem a ensinar, já que, segundo os autores(1998, p. 401, tradução nossa), os professores não são “vasos vazios”, mas sim “[...] indivíduos que entram nos programas de educação de professores com experiências prévias, valores pessoais, e crenças que constroem seu conhecimento sobre ensinar e que moldam suas ações em sala de aula”.³²

Também nos anos 1990, a LA passa a ganhar espaço nos cursos de graduação em Letras, propiciando melhor formação teórica ao professor. Os anos 2000, por sua vez, marcam o questionamento do conceito de método, em que começam então a defender a perspectiva do pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003). À vista disso, surge a busca pela adequação do ensino aos contextos locais e a autonomia do professor para elaborar suas aulas a fim de atingir objetivos diversos e específicos de cada grupo, ou seja, suas ações devem estar teoricamente embasadas e o processo reflexivo deve fazer parte de sua rotina.

Portanto, a tarefa do professor de línguas atualmente, na chamada era pós-método, é bastante desafiadora, exigindo do profissional maior consciência de seu papel enquanto agente transformador de sua própria prática. (KUMARAVADIVELU, 2003).

³¹ No original: How teachers actually use their knowledge in classroom is highly interpretative, socially negotiated, and continually restructured within the classrooms and schools where teachers work. (FREEMAN E JOHNSON, 1998, p. 400)

³² No original: They are individuals who enter teacher education programs with prior experiences, personal values, and beliefs that inform their knowledge about teaching and shape what they do in their classrooms. (FREEMAN E JOHNSON, 1998, p. 401)

1.4.2 Pedagogia do Pós-Método

Após construirmos um panorama geral da formação de professores ao longo das décadas de 1970, 1980, 1990 e chegarmos aos anos 2000, passamos a discorrer sobre a pedagogia do pós-método, a partir de suas características e seu papel no processo de ensino e aprendizagem de línguas e de formação de professores.

Desse modo, o pós-método, enquanto pedagogia para o ensino de línguas surgiu através da desconstrução do método, pois a partir dos anos 90 linguistas aplicados passaram a questionar a existência de um método de ensino de línguas ideal. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2015). A pedagogia pós-método surge como alternativa para o método, tendo em vista que o método não contemplava a complexidade envolvida no ensino de línguas, assim, conforme discorre Kumaravadivelu (2012) citado por Vieira-Abrahão (2015, p. 30), são princípios do pós-método:

A busca de uma alternativa para o método e não um método alternativo; a autonomia do professor e do aprendiz e o pragmatismo baseado em princípios, o qual tem o foco no como a aprendizagem na sala de aula pode ser moldada e gerenciada pelos professores como resultado de um ensino informado e de uma avaliação crítica.

Pode-se destacar que há uma ênfase grande na autonomia, tanto do professor, tanto do aluno; o aluno deve ser autônomo para buscar estratégias de aprendizagem, e o professor para gerar suas próprias teorias a partir de sua prática.

Trata-se ainda, de um sistema composto por três parâmetros: o da particularidade, da praticidade e da possibilidade. O parâmetro da particularidade diz respeito à busca por uma compreensão de particularidades locais, socioculturais e políticas, considerando-se a pedagogia contextualizada e situada, ou seja, cada contexto tem suas especificidades, assim como cada grupo de alunos e professores. Já o parâmetro da praticidade enxerga o professor como gerador de suas próprias teorias, a partir de sua prática, o que ocorre a partir da observação-reflexão-ação de seu trabalho. O parâmetro da possibilidade busca a compreensão da identidade dos participantes na sala de aula, levando em consideração o contexto social, histórico e político. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2015).

De forma a orientar a implementação da pedagogia pós-método foram criados princípios norteadores chamados de macroestratégia, para propiciar que professores criem suas próprias microestratégias em sala de aula. Nesse sentido, Kumaravadivelu (2003) propõe às seguintes macroestratégias:

1-Maximizar oportunidades de aprendizagem; 2 – Facilitar interações negociadas; 3 – Minimizar incompatibilidades perceptuais; 4 – Ativar descobertas intuitivas; 5 – Promover conscientização lingüística; 6 – Contextualizar insumo lingüístico; 7 – Integrar habilidades lingüísticas; 8 – Promover autonomia do aprendiz; 9 – Assegurar relevância social e 10 – Aumentar consciência cultural.

Sendo assim, consideramos que tais macroestratégias, de modo geral, buscam promover uma formação teórica do professor considerando sua prática como apoio, o que resulta em autonomia desse profissional. Além disso, as macroestratégias promovem um lugar de reflexão sobre a própria prática a partir da consideração do contexto sócio-político-econômico e cultural dos participantes, o conhecimento, dessa forma, é construído em conjunto.

Kumaravadelu (2005) ainda define como papel do professor formador no pós-método a criação de condições de aquisição de autoridade e autonomia que permitam aos professores em formação refletir e moldar, e transformar suas próprias experiências pedagógicas. Dessa forma, o autor destaca que a formação de professores é construída dialogicamente por participantes que pensam e agem criticamente.

Apresentadas as características do pós-método, passamos a discorrer sobre considerações a respeito da formação docente na atualidade.

1.4.3 Considerações sobre a formação de professores na atualidade

Para Nicolaidis (2016) deve-se evitar a visão de formação de professores tanto inicial quanto continuada apenas como uma etapa, a autora argumenta que,

Além da ideia equivocada de que ele [professor] estaria pronto, sem necessidade de renovar, a palavra ainda traz a ideia de formatação, como se houvesse uma fôrma ideal na qual o professor é feito professor. (2016, p. 47).

A autora afirma ainda que é preciso que os próprios cursos de formação desconstruam tal ideia. Com base nisso, concordamos com Nicolaidis (2016) de que entender a formação como uma etapa é inapropriado, pois compreendemos a formação como um processo e não um produto, processo esse que deve estar sempre em construção durante a carreira do professor.

Outra questão relevante é o próprio reconhecimento do papel da língua no contexto de ensino e aprendizagem, não através de sua forma e estrutura, mas a partir do reconhecimento de que ela é viva e “nesse sentido, precisa ser ensinada/aprendida de forma

dinâmica, sempre considerando o contexto e os papéis sociais dos seus interlocutores”. (NICOLAIDES, 2016, p. 55). Sobre essa questão Leffa (2012) discorre que é papel do professor inserir o aluno na prática social, e não apenas “pôr a língua dentro do aluno”. (2012, p. 392).

Dessa forma, é a partir do reconhecimento da língua como prática social de construção de sentidos, que Jordão (2013) destaca que seu ensino contribui com formas de entender e construir o mundo, resultando em uma contribuição para a sociedade. Assim, formar professores conscientes desse papel favorece o desenvolvimento de “[...] uma sociedade plural, diversa e irrequieta como a que temos na contemporaneidade.” (JORDÃO, 2013, p. 78).

Para Casemiro (2018), a formação deve possibilitar ao professor que a reflexão e o conhecimento teórico (co)construído nas atividades formativas e estas se tornem seus maiores aliados em seu dia a dia na sala de aula. Dentre os desafios atuais na formação de professores, Yokota (2016) destaca uma melhor articulação entre a teoria e a prática nos cursos de licenciatura e integração entre universidade e escola como medidas necessárias.

Uma das questões desafiadoras que permeia a formação de professores de línguas, segundo Freeman (2009) citado por Kaneko-Marques (2011, p. 63) “é a dificuldade dos cursos de formação em preparar adequadamente futuros professores para atuarem em todo e qualquer contexto educacional, lidando com suas respectivas adversidades”.

Nesse panorama, Kaneko-Marques (2011) considera a pedagogia pós-método como alternativa para a dificuldade apontada na formação, a partir de sua compreensão das particularidades contextuais, uma vez que utiliza um método não corresponde às necessidades e objetivos de diferentes contextos. Dessa maneira, cabe aos cursos de formação inicial de professores disporem de ferramentas que promovam a autonomia dos alunos-professores e os possibilitem responder questões relacionadas à sua própria prática docente inserida em ambientes educacionais diversos.

Assim, a partir do exposto, acreditamos que é necessário que os cursos de formação inicial de professores desenvolvam a prática docente, contribuam com a construção da autonomia dos alunos-professores e que estimulem o pensamento crítico-reflexivo.

Portanto, tendo discutido o arcabouço teórico em que esta pesquisa se debruça - motivação e formação docente passamos ao capítulo de metodologia, em que serão

disponibilizadas informações sobre o estudo de caso conduzido, participantes e instrumentos para coleta e análise dos dados.

2. METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os procedimentos metodológicos da pesquisa. Para isso, elencamos algumas considerações sobre a natureza deste estudo, que avaliamos como qualitativo, além de características do estudo de caso, que é como classificamos a pesquisa. Através dos instrumentos de pesquisa, discorreremos sobre a maneira como a pesquisa foi conduzida, o que nos leva à descrição do contexto, um curso de formação inicial de professores, e aos envolvidos nesse cenário, os alunos-professores em formação. Finalizamos o capítulo abordando a metodologia de análise dos dados.

2.1 Natureza da pesquisa

“Pesquisa é uma abordagem sistemática para encontrar respostas à perguntas”.³³ (HATCH E FASHADY, 1982, p. 1 apud LARSEN-FREEMAN E LONG, 1991, p. 10, tradução nossa). Além de bastante objetiva, essa afirmação nos leva à várias observações importantes quando pensamos em pesquisa científica. Quando falamos em pesquisa, sobretudo pesquisa qualitativa, não se trata apenas de encontrar uma resposta, mas em entender como é possível obtê-la. Portanto, o trabalho de pesquisa envolve uma metodologia, ou seja, pressupostos que norteiam o trabalho do pesquisador, o contexto onde a pesquisa é conduzida, além dos instrumentos que possibilitam analisar e encontrar respostas.

Nesse cenário, diversas áreas científicas como a sociologia, antropologia, educação, história, ciência política têm conduzido pesquisas através do paradigma qualitativo. A pesquisa qualitativa ganhou espaço bastante proeminente na LA a partir de meados de 1990. (DÖRNYEI, 2011).

Para que uma pesquisa seja considerada qualitativa é necessário que algumas características estejam presentes. Dessa forma, apresentamos a seguir as principais características de uma pesquisa qualitativa de acordo com a literatura. (BELL, 2008; CRESWELL, 2010; TURATO, 2005):

³³ No original: Research is a systematic approach to finding answers to questions. (Hatch e Fashady, 1982, p. 1 apud Larsen-Freeman e Long, 1991, p. 10

- Ambiente natural – o pesquisador realiza a coleta de dados no local onde os participantes vivenciam suas experiências, com interações diretas (face a face) com os participantes, ou semi-diretas, por interações digitais;
- Pesquisador como instrumento fundamental – coleta de dados executada e conduzida diretamente pelo pesquisador, com uso de um protocolo pré-estabelecido;
- Múltiplas fontes de dados – utilização da entrevista, relatos e anotações ao invés de confiar em apenas uma fonte de captura de dados;
- Significado dos participantes – foco na aprendizagem do significado que os participantes dão ao problema/questão de pesquisa e não simplesmente ao significado que o pesquisador traz para a pesquisa ou o que os autores expressam na literatura;
- Projeto emergente – a construção da pesquisa sofre modificações no transcorrer do processo, especialmente na etapa de pesquisa de campo; a ideia fundamental é a de aprender com o problema/questão de pesquisa;
- Interpretativo – a pesquisa qualitativa pode ser compreendida como uma forma de investigação interpretativa em que o pesquisador desenvolve uma interpretação a partir do que enxerga, coleta, ouve e entende, com existência de múltiplas visões que podem emergir do problema.

Assim, definimos nossa pesquisa como de abordagem qualitativa, uma vez que a intenção foi explorar, analisar, interpretar e entender a motivação para ser professor de alunos-professores em um contexto de formação docente, a graduação em Letras, a partir da percepção dos próprios participantes sobre sua formação.

Objetivando investigar características subjetivas da experiência dos alunos-professores participantes em seu contexto de formação inicial, essa pesquisa emprega o estudo de caso, pois permite ao pesquisador entrar em contato com características holísticas e significativas dos eventos da vida real desses participantes. (YIN, 2010, p. 24)

Nesse sentido, conforme propõe Johnson (1992, p. 76), “o propósito de um estudo de caso é descrever um caso em contexto”. Como o próprio nome sugere, é o estudo de forma particular e complexa de um caso. O caso, em geral, se refere a pessoas, embora possa também explorar um programa, uma instituição, uma organização ou uma comunidade. (DÖRNYEI, 2007)

Desse modo, ao pensarmos em nossa pesquisa, o caso é a motivação de alunos-professores para serem professores, analisado no contexto de formação inicial dos alunos-professores em questão. Para Yin (2005, p. 19):

“os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo como e porquê, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”.

Sendo assim, trata-se de um método muito adequado para se obter descrições ricas de uma questão social complexa, oferecendo percepções valiosas e em profundidade. O estudo de caso permite aos pesquisadores, segundo Dörnyei (2007, p. 155, tradução nossa), “examinar como um conjunto intrincado de circunstâncias se reúnem e interagem para moldar o mundo ao nosso redor”.³⁴

Hitchcock e Hughes (1995) citado por Cohen et. al (2007) destacam, por sua vez, as seguintes características do estudo de caso:

- Preocupação com a descrição rica e vívida de eventos relevantes ao caso;
- Narrativa cronológica de eventos relevantes ao caso;
- Combinação da descrição de eventos com sua respectiva análise;
- Compreensão e percepção de eventos a partir do olhar do participante ou grupo de participantes;

A pesquisa em questão abarca essas diversas características, a partir do uso de instrumentos de coleta de dados, objeto de maiores informações no próximo subitem, que pudessem gerar dados significativos e sólidos para a descrição e análise do problema de pesquisa, tendo como fonte principal as considerações dos próprios participantes inseridos no contexto do caso em foco.

2.2 Instrumentos de coleta de dados

Coletar dados consiste no trabalho do pesquisador em reunir informações pertinentes à sua investigação, e que ele julgue favorável em responder sua pergunta de pesquisa. (FREEMAN, 1999). Posto isto, para coletar os dados, é necessário a escolha de um ou mais instrumentos por meio da observação de fatores, como a natureza da pesquisa,

³⁴ No original: allowing researchers to examine how na intricate set of circumstances come together and interact in shaping the social world around us. (DÖRNYEI, 2007, p. 155)

questões que se pretende responder, objetivos e local de coleta. (BELL, 2008; CRESWELL, 2010).

De forma a obter informações relevantes que pudessem ir ao encontro do objetivo da pesquisa, optamos por buscar as respostas para as nossas perguntas a partir de três instrumentos distintos, aplicados em momentos diversos, os quais serão apresentados de acordo com a ordem em que foram aplicados: um questionário, um autorrelato e uma entrevista semiestruturada.

A fim de ter acesso ao perfil dos participantes da pesquisa, o primeiro instrumento elaborado e aplicado foi um questionário, pois consideramos que esse deveria ser o primeiro passo para entendermos melhor o cenário. Além disso, Freeman (1999) e Vieira-Abrahão (2006) descrevem essa ferramenta como questões elaboradas com a finalidade de investigar fatores como: opiniões, crenças, valores, entre outros, de um indivíduo ou um conjunto deles, em consonância com os objetivos da pesquisa, apresentadas de forma escrita. Para Richards e Lockhard (2011) além dos questionários permitirem a obtenção de informações sobre dimensões afetivas existentes no processo de ensino e aprendizagem, como a motivação, eles permitem que essas informações sejam coletadas de maneira relativamente rápida.

Após obtermos aprovação para realizar a pesquisa tanto pelo Comitê de Ética (anexo A), quanto pela coordenação do curso de Letras em questão (anexo B), entramos em contato com os alunos candidatos à formatura, e também com os alunos matriculados no 5º ano do curso, ainda que tivessem algum requisito pendente. O convite para a participação na pesquisa foi realizado por e-mail, e também pessoalmente, através de nossa visita à aula de “Literatura Norte-Americana 2: Teatro”, tanto o convite via e-mail quanto o convite realizado pessoalmente foram feitos no mês de novembro de 2018.

O questionário, disponível no apêndice A, foi elaborado através do *Google Forms*, uma ferramenta digital que permite a criação de formulários e pesquisas de maneira rápida, e de fácil preenchimento, e enviado por e-mails aos alunos. O link com o questionário foi enviado três vezes ao longo do mês de novembro, objetivando alcançar o maior número de alunos possíveis.

Ao responderem o questionário, os participantes foram convidados, também via e-mail, a produzirem um autorrelato, o qual está disponível no apêndice B. A esse respeito, de acordo com Vieira-Abrahão, os autorrelatos “são relatos orais ou escritos de experiências pessoais”. (2006, p. 224). Estes são construídos a partir de descrições pessoais e relatos de

eventos da vida pessoal e permitem explicar com profundidade as ações de professores e aprendizagem, e também fatores afetivos, assim, o pesquisador tem a possibilidade de captar os significados que os eventos narrados têm para o participante. (TELLES, 2002).

Sobre o uso de autorrelatos enquanto instrumento, Cunha (2014, p. 45-46) destaca sua importância, mas evidencia alguns cuidados, pois “[...] para que as narrativas autobiográficas se configurem como uma poderosa estratégia para a formação de professores é indispensável que o processo de produção dessas narrativas seja direcionado e sistematizado”.

Para essa etapa, os participantes receberam algumas orientações sobre a escrita do relato, de maneira a sistematizar a elaboração do mesmo. Os elementos provocadores versaram sobre a expectativa ao iniciar o curso, participação em projetos, disciplinas de língua inglesa, e perspectivas de atuação como professor de inglês ao término do curso. Foi necessário entrar em contato com os participantes ao menos duas vezes, para podermos receber o relato. Entre o envio das orientações para a escrita e o recebimento da mesma o prazo foi de em média 15 dias, o que resultou em recebermos os documentos entre final de novembro e começo de dezembro de 2018.

Para que pudessemos realizar a triangulação dos dados, buscando imprimir confiabilidade e validação aos dados, elaboramos e aplicamos um terceiro instrumento, a entrevista semiestruturada (roteiro disponível no apêndice C), que consideramos, após a aplicação dos dois instrumentos anteriores, como fonte principal de obtenção dos dados para esta pesquisa. Embora acreditássemos anteriormente que o autorrelato seria o instrumento principal, optamos pela entrevista semiestruturada por permitir maior flexibilidade durante sua aplicação, ao passo que o pesquisador pode inserir perguntas ao seu roteiro preestabelecido, se julgar necessário. Nesse sentido, segundo Vieira-Abrahão (2006, p. 223), “as entrevistas são vantajosas por permitirem esclarecimentos e evitarem ambiguidades”. Dessa forma, o roteiro da entrevista foi montado a partir da análise das narrativas e do questionário, pois através dos dados obtidos previamente, pudemos levantar quais pontos mereciam maiores esclarecimentos e reflexões por parte dos participantes e também algumas lacunas que não foram preenchidas pelos outros instrumentos. As entrevistas foram realizadas nos últimos 10 dias do mês de janeiro de 2019, conforme a disponibilidade dos participantes e foi conduzida por chamada de vídeo do *WhatsApp*.³⁵

³⁵ *WhatsApp* é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz e vídeo para *smartphones*, lançado em 2009. Informações disponíveis em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>

O quadro a seguir traz os instrumentos utilizados no estudo, assim como os objetivos de cada um deles:

Quadro 6: Resumo dos instrumentos de coleta de dados.

| Instrumento | Objetivo |
|-----------------------------|---|
| Questionário | <ul style="list-style-type: none"> ● Estabelecer um primeiro contato com os participantes; ● Ter acesso ao perfil dos mesmos; ● Conhecer, de maneira breve, os motivos para a escolha da habilitação em língua inglesa, e também como avaliam a motivação em alguns momentos da trajetória de formação, e para atuação profissional. |
| Autorrelato | <ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer o percurso dos participantes no curso de Letras, habilitação em Língua Inglesa; ● Identificar, a partir do relato, os pontos fortes e fracos da formação, na perspectiva dos participantes; ● Relacionar os pontos destacados à motivação dos alunos participantes. |
| Entrevista semi-estruturada | <ul style="list-style-type: none"> ● Cobrir lacunas deixadas pelos outros instrumentos; ● Esclarecer pontos dúbios nos registros anteriores; ● Confirmar dados a partir dos registros nos demais instrumentos; ● Permitir triangulação dos dados garantindo confiabilidade dos mesmos. |

2.3 Participantes da Pesquisa

Participaram de nossa pesquisa alunos de um curso superior de licenciatura em Letras, com habilitação em Inglês.³⁶ Ademais, foram convidados a participar do estudo

³⁶ O curso de graduação a que nos referimos neste estudo oferece licenciatura dupla: português/inglês ou português/espanhol, a escolha da LE ocorre no período de matrícula, e de acordo com a classificação obtida no Sistema de Seleção Unificada (Sisu)

estudantes que estavam cursando o último semestre do curso de acordo com a data de ingresso, ainda que não fossem finalizar o curso no ano corrente, e também alunos que se encontravam na condição de candidatos à formatura.³⁷

Optamos por coletar os dados com os estudantes do último período, pois acreditamos que nesse estágio estariam mais conscientes sobre seus rumos profissionais após o término da graduação.

Após autorização da Coordenação do Curso³⁸ para realização da pesquisa e disponibilização dos contatos de e-mail pela secretaria do mesmo, estabelecemos contato com os estudantes. Convidamos a participar da pesquisa todos os alunos da licenciatura em LI que ingressaram em 2014 e também os candidatos à formatura das turmas 2012 e 2013.

Coletamos os dados a partir da aplicação de três instrumentos, e consideramos como participantes desta pesquisa os alunos do último ano que participaram de todas as etapas de nossa coleta. Na tabela a seguir apresentamos os quatro participantes:

Tabela 1: Participantes da Pesquisa.

| Nome³⁹ | Idade | Ano de ingresso no curso |
|--------------------------|--------------|---------------------------------|
| Anderson | 22 anos | 2014 |
| Gabriela | 22 anos | 2014 |
| Pedro | 24 anos | 2014 |
| Rodrigo | 33 anos | 2013 |

Fonte:própria autora.

Anderson tem 22 anos e ingressou em Letras em 2014. Esta é sua primeira graduação. Este afirmar ter escolhido a habilitação em inglês por gostar da língua inglesa e considerá-la importante para atuar no mercado de trabalho. O participante considera seu nível de proficiência em relação às habilidades de leitura (*reading*) e escrita (*writing*) como muito boas, e em relação às de compreensão (*listening*) e fala (*speaking*) como boas. Declara ter um bom engajamento pessoal nas disciplinas de língua inglesa. Afirma possuir experiência de ensino de inglês.

³⁷ Candidatos à formatura são aqueles alunos que já cumpriram todos os requisitos para a finalização do curso.

³⁸ A autorização para a coleta no referido curso foi aprovada na 101ª Reunião do Conselho do Curso, realizada em 11 de setembro de 2018.

³⁹ Os nomes dos participantes deste estudo são fictícios.

A participante Gabriela é ingressante do curso no ano de 2014, tem 22 anos de idade, e cursa a graduação pela primeira vez, e é candidata à formatura. Declara ter elegido a habilitação em língua inglesa por considerá-la importante para o mercado de trabalho. Natália considera seu nível de proficiência em relação às habilidades de leitura, compreensão e fala muito boas, e a habilidade escrita como boa. A participante alega possuir muito bom engajamento pessoal nas disciplinas de inglês.

Pedro tem 24 anos e é da turma de alunos que ingressou no curso em 2014. Ele afirma ter optado pela habilitação em inglês por gostar da língua. Com relação aos níveis de proficiência nas habilidades de leitura, compreensão e fala o participante os consideram como excelente, e a habilidade de escrita como muito boa. Ele revela ter muito bom engajamento pessoal nas disciplinas de língua inglesa, e possuir experiência no ensino de inglês.

Rodrigo tem 33 anos de idade, ingressou no curso de Licenciatura em Letras no ano de 2013, é candidato à formatura. Esta é a segunda graduação, o participante já cursou Imagem e Som na mesma instituição em que está matriculado no curso de Letras. A escolha desse curso se deu por gostar de inglês e considerá-lo importante para atuar no mercado de trabalho. Com relação ao nível de proficiência em língua inglesa, o participante considera as habilidades de leitura e compreensão como boas, e as de escrita e fala como ruins. O participante não possui experiência no ensino de inglês e avalia seu engajamento pessoal nas disciplinas de inglês como bom.

2.4 Contexto da Pesquisa

O curso de Letras em questão pertence ao quadro de oferta de cursos de uma universidade pública do interior paulista. Este curso ocorre no período noturno e é composto por 10 semestres. É um curso de dupla licenciatura, língua portuguesa e estrangeira, que possui duas opções de habilitação, inglês ou espanhol, que são escolhidas no momento de matrícula no curso através da classificação no vestibular. Além disso, este é formado por três frentes: núcleo comum, parte diversificada, e parte pedagógica. O núcleo comum é formado por disciplinas de linguística e literaturas brasileira e portuguesa, a parte diversificada são as disciplinas da habilitação na língua estrangeira, e a parte pedagógica são as disciplinas que buscam relacionar o conteúdo do curso ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, materna e estrangeira.

Estas informações foram extraídas do Projeto Pedagógico, e além dessas, questões mais gerais sobre o formato do curso, o projeto também discorre sobre sua filosofia:

O curso não pode simplesmente levar o aluno a ser proficiente em línguas estrangeiras, mas sim levá-lo a aprender a refletir sobre os fatos linguísticos e literários, descrevendo-os, analisando-os e interpretando-os, na sua intrínseca relação com a sociedade e a história [...] (2002, p. 5).

O Projeto Pedagógico traz como princípios norteadores do curso a aprendizagem autônoma e continuada. Em linhas gerais, o projeto pedagógico do curso tem a intenção de propiciar momentos de discussão e reflexão sobre a atuação docente, a partir da compreensão da realidade socioeconômica brasileira, considerando a aprendizagem e os aprendizes como múltiplos e heterogêneos.

2.5 Procedimentos de análise dos dados

Com a apresentação dos participantes da pesquisa, o contexto, e os instrumentos utilizados para a coleta de dados, passamos para as considerações sobre os procedimentos adotados para a análise dos dados.

De acordo com Dörnyei (2007), a análise qualitativa dos dados possui alguns princípios característicos. Para o autor esta análise é inerentemente uma análise baseada em linguagem. Dessa forma, os dados devem, em primeira instância, serem transformados em texto. Por conseguinte, a entrevista, nosso principal instrumental, após ter sido realizada com os participantes foi transcrita.

Outra característica apontada é a não linearidade da análise qualitativa, Dörnyei (2007, p. 243, tradução nossa) aponta que “nos movemos para trás ou para frente entre os dados coletados, a análise dos dados e sua interpretação, dependendo dos resultados emergentes”.⁴⁰

Nesse cenário, a não linearidade ocorreu neste trabalho, à medida que as categorizações a que submetemos os dados foram encontradas em diversos momentos da entrevista e do relato.

Para Freeman (1998) a análise de dados envolve quatro etapas, são elas: nomear, agrupar, encontrar relações e disponibilizar os resultados. Seguimos tais etapas, conforme coletados e transcritos os dados, buscamos categorias que nos permitissem agrupar as informações obtidas, discorreremos sobre tais informações e apresentamos as conclusões a que chegamos com tais resultados.

⁴⁰ No original: We move back and forth between data collection, data analysis and data interpretation depending on the emergent results. (DÖRNYEI, 2007, p. 243)

Acreditamos que apresentada a metodologia a que este trabalho se debruça, estamos aptos a apresentar a análise dos dados no próximo capítulo.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresentamos os dados coletados, bem como descrevemos e analisamos os resultados obtidos. A discussão ocorre em dois momentos distintos, a partir da categorização dos dados da pesquisa, e pela resposta às perguntas que foram propostas com essa investigação.

Os resultados discutidos aqui levam em consideração os três instrumentos aplicados, portanto, a análise se dá a partir de categorizações que conseguimos identificar com esses dados, pois acreditamos que as informações se complementam, prejudicando a análise se a realizássemos por instrumento.

Apresentamos e discutimos os dados por participante, uma vez que como afirma Dornyei (2005), a motivação não se observa igualmente em cada indivíduo. Assim, acreditamos que apresentar a motivação revelada nos dados obtidos pelos instrumentos aplicados a cada participante coincida com o que discutimos na fundamentação teórica. Ao analisarmos individualmente, consideramos os fatores contextuais e sociais atrelados ao participante, os quais se associam à motivação.

Julgamos pertinente retomar as perguntas de pesquisa que nortearam esse estudo, são elas:

- Como se caracteriza a motivação para se tornarem professores de inglês dos alunos de licenciatura participantes ao final do curso de graduação?
- Quais elementos destacam-se como potencializadores ou inibidores da motivação dos professores pré-serviço participantes?

Os dados foram coletados de novembro de 2018 a janeiro de 2019, e para isso, elaboramos e aplicamos três instrumentos distintos: questionário, autorrelato e entrevista, consideramos o último instrumento como o principal para obtenção dos dados que esta pesquisa pressupõe, pois foi através dele que pudemos confirmar algumas inferências e também cobrir lacunas que anteriormente à sua aplicação puderam ser constatadas.

Os dados são interpretados a partir de algumas categorizações que conseguimos estabelecer após o período de coleta de dados. No quadro a seguir apresentamos as categorias que identificamos e que serviu de base para discutir os dados, assim como também destacamos quais instrumentos nos permitiram realizar tal categorização:

Quadro 7: Categorização dos dados para discussão.

| Categorias | Instrumentos |
|---|---------------------------------------|
| motivação inicial | questionário; autorrelato; entrevista |
| motivação do inglês | entrevista |
| Expectativa x realidade em relação à Licenciatura | entrevista |
| motivação atual para ser professor | questionário; |
| estágio supervisionado em LI | questionário; autorrelato; entrevista |
| motivação para ser professor de inglês | entrevista |
| Experiências de atuação profissional | autorrelato e entrevista |

Fonte: autoria própria.

Ressaltamos que algumas informações obtidas se enquadram em mais de uma categoria, justificando assim a ocorrência das mesmas e retomadas em mais de um momento no texto. Também esclarecemos que a análise não necessariamente seguirá as categorias de acordo com a ordem em que as apresentamos no quadro acima, pois buscamos sempre estabelecer relações entre uma categoria e outra.

Com relação aos participantes da pesquisa, julgamos importante conhecer as razões de escolha pelo curso de Letras, habilitação em LI, pois como discutimos na fundamentação teórica, a motivação é, de maneira geral, vista como uma energia que nos move a realizar uma atividade. Assim, procuramos através dos três instrumentos aplicados, obter informações sobre essa motivação inicial.

Também entendemos ser pertinente entender qual o papel do inglês para esses participantes, uma vez que nos estudos sobre motivação docente, especialmente em relação à motivação intrínseca, há a questão do interesse pela própria disciplina estudada, no caso desta pesquisa, a língua inglesa, o que nos permite inferir se esse tipo de motivação se revela ou não nos participantes.

Ao categorizarmos os dados em Expectativa x realidade em relação à Licenciatura, buscamos aproximar a motivação inicial desses participantes com a maneira que interpretam seu próprio percurso na habilitação em LI, e também com a avaliação que fazem do curso, averiguando não só uma motivação para o exercício profissional, mas também questões salutaras sobre a formação docente inicial desses participantes.

Dedicamos uma categoria ao Estágio Supervisionado em LI, atividade prevista no PPC do curso, na medida em que se trata de um componente encontrado em cursos de licenciatura, cujo objetivo é propiciar uma vivência da profissão antes da conclusão do curso. Entendemos que o estágio possa se revelar como uma experiência positiva, resultando em motivação para o exercício profissional, como também uma influência

negativa, a qual pode refletir na opção de não exercer a profissão, de exercê-la apenas para se manter no mercado de trabalho, ou para ter uma fonte de renda.

Também consideramos relevante entender o que é ser professor inglês para os participantes, buscando compreender de que forma eles enxergam essa profissão, cujo curso em que se matricularam os habilita para exercer. Acreditamos que a maneira como a profissão, e conseqüentemente o profissional que a desempenha é visto, dialoga abertamente com a motivação desses alunos, e também pode ir ao encontro de algumas considerações sobre a formação do professor de línguas na atualidade.

Logo, a motivação atual e também as expectativas de atuação profissional são importantes, não só por nos permitirem responder as perguntas que propusemos com essa pesquisa, mas também estabelecer relações e significados a partir do próprio processo de formação desses participantes.

Após a categorização dos dados conforme descrevemos partimos para a discussão dos dados a partir da categorização da motivação docente encontrada na literatura, são elas: componentes intrínsecos, fatores contextuais, dimensão temporal, influências negativas e motivação extrínseca. Essa categorização é feita a partir dos dados encontrados na análise de cada participante, ou seja, nessa fase da análise buscamos encontrar questões recorrentes e também diferenças.

3.1 Discussão dos dados - Participante Anderson

Nesta sessão serão apresentados e discutidos os dados a com base na categorização que identificamos e justificamos por participante. Para isso, seguiremos a ordem de realização das entrevistas. Começamos a discussão dos dados a partir de excertos da entrevista realizada com o participante Anderson (a entrevista na íntegra encontra-se no apêndice D) e algumas passagens de seu autorrelato (disponível integralmente no apêndice H).

Motivação Inicial:

Uma vez que compreendemos a motivação inicial para cursar a Licenciatura em Letras como os motivos de escolha desse curso de graduação, destacamos alguns trechos no relato e na entrevista de Anderson sobre essa escolha do curso:

Sempre carreguei comigo a convicção de que queria ser professor. (autorrelato, apêndice H). Desde pequeno sempre tive essa certeza de que eu queria aprender a língua estrangeira, mas antes de querer língua estrangeira, eu queria né, tive essa certeza de que eu queria trabalhar com a sala de aula e a escolha também em querer inglês, muito além de não só ter esse desejo de criança de aprender a língua estrangeira, mas também de entender que atualmente o inglês tem uma atuação simbólica superior a do espanhol, por exemplo, em termos de mercado, em termos de campo de trabalho propriamente, então, pensei, bom, vou poder trabalhar com a sala de aula que é o que eu sempre desejei e além do mais, de fato, aprender mais, me envolver mais com a língua estrangeira. (excerto da entrevista, apêndice D).

A partir desse excerto pode-se perceber que o que de fato motivou o ingresso do participante no curso foi o seu desejo de ser professor. Nesse sentido, é possível entender que o desejo está intrínseco a ele e perceptível. Nesse caso, matricular-se no curso de Letras se mostra como uma ação bastante consciente e acertada, pois se trata de um curso de Licenciatura. Com relação à habilitação em Língua Inglesa, percebemos que grande parte de sua escolha se deve ao fato de querer aprender a língua, que como veremos em trechos a seguir, Anderson não possuía um alto nível de proficiência linguística. Além da grande vontade de aprender, ele também enxergava a língua como um importante instrumento para obter uma boa colocação no mercado de trabalho, porém, não podemos deixar de pontuar que se trata de uma visão limitada da LI.

Dessa forma, consideramos relevante indagar o participante acerca de seu conhecimento prévio da língua e também sobre seu trajeto no curso em relação à língua inglesa na tentativa de validar seu discurso sobre a proficiência linguística. Destacamos abaixo alguns trechos que trazem válidas considerações sobre o seu conhecimento da LI e percurso na habilitação em LI:

Era muito escasso e esparso, digamos, apesar de ter toda essa vontade, eu nunca tive oportunidade de fato de fazer um curso fora, e eu estudei a vida toda em uma escola pública, a primeira etapa, o ensino fundamental I todo foi numa escola pública estadual, então, eu sai assim com um conhecimento muito defasado, não dominava sequer, por exemplo, o to be né, e aí depois que eu fui para o ensino médio, que eu fui para uma outra instituição, que é necessário o vestibulinho para ingressar e tudo mais que eu comecei a ter um domínio um tanto mais considerável, mas ainda insuficiente né, essa minha vontade de aprender a língua aumentava mais e mais, sobretudo porque nessa escola eu tive contato com estrangeiros, com intercambistas, e as palestras, os momentos eram todos em inglês, e apesar de me sentir maravilhado com a língua, digamos né, eu não tinha de fato um domínio. (excerto da entrevista, apêndice D).

A partir do discurso do participante é possível afirmar que o mesmo apesar de sempre ter almejado aprender a Língua Inglesa, as condições socioeconômicas não colaboraram para isso. A partir de situações reais de uso da língua, como palestras em

inglês, contato com intercambistas em sua escola de ensino médio, contribuindo para aumentar ainda mais o desejo de Anderson de aprender a língua, que surge sua motivação integrativa para aprender, apontada por Dörnyei (2001) como uma relação positiva com o grupo de falantes da língua e o desejo de interagir com os integrantes dessa comunidade. Consideramos que a motivação integrativa apresentada estabelece uma relação estreita com algumas estratégias do pós-método discutidas por Kumaravadivelu (2003), como a maximização das oportunidades de aprendizagem, a contextualização do insumo linguístico, ou seja, o contato com a língua além da sala de aula.

Expectativa x realidade

O desejo de aprender a língua o acompanhou ao optar pela habilitação em LI, e em relação a essa questão ele destaca que:

Eu queria aprender a língua estrangeira.
A expectativa era que de fato eu pudesse desmistificar a língua, tirar esse abismo, esse distanciamento, que para mim era em relação ao aprendizado, sabe?eu ingressei com essa ânsia, com esse desejo de crescimento na língua. (excertos da entrevista, apêndice D).

O trecho a seguir, extraído da entrevista com o participante, demonstra qual foi a realidade enfrentada por ele em relação ao aprendizado da LI:

Depois que eu ingressei no curso de letras foi assim, metaforicamente, um abismo enorme em relação à língua, porque foi uma queda grande, mas mesmo assim eu optei por fazer um curso extracurricular, então hoje eu me sinto relativamente pouco mais confortável e seguro, mas foi um período muito difícil quando eu ingressei no curso, porque não dominava efetivamente né, acho que ainda hoje não, mas eu tenho mais confiança. (excerto da entrevista, apêndice D).

A partir da fala do participante, podemos constatar que ele ingressou na universidade com pouco domínio da língua, e que esperava obter um conhecimento que o habilitasse a utilizar a língua de forma confortável e segura. Porém, segundo seu relato, ao ingressar no curso houve justamente o contrário, ele sentiu que o conhecimento tão almejado não só não seria adquirido, como também seu conhecimento prévio não o habilitaria a participar das atividades propostas, conforme destacado abaixo:

É de conhecimento de todo mundo que a habilitação em inglês já pressupõe o domínio intermediário/avançado e as aulas já são praticamente todas em inglês, as apresentações, as intervenções e seminários, as leituras, então abismo nesse sentido de que bom, eu tô aqui nessa intenção de que eu pudesse crescer e manobrar meus conhecimentos na língua, mas o que me impactou é que justamente o curso já exigia essas minhas manobras para que pudesse de alguma forma levá-lo adiante. (excerto da entrevista, apêndice D).

Assim, pode-se observar que não só as expectativas de Anderson não foram atendidas, como para ele se o aluno não possui ao menos um conhecimento intermediário da língua, não é possível trilhar um caminho satisfatório no curso, pois todas as atividades propostas exigem essa habilidade pragmática. No entanto, o próprio PPC não traz o desenvolvimento de proficiência linguística como escopo do curso, dessa forma, é papel do aluno buscar a proficiência necessária.

Outra questão que podemos apontar é o esforço despendido pelo aluno para conseguir realizar o curso, podemos considerá-lo motivado na medida em que traça objetivos e busca estratégias para alcançar resultado, no caso, os objetivos relacionavam-se com sua necessidade enquanto aluno daquele curso em participar efetivamente das discussões em sala, das atividades e tarefas exigidas, e para isso, a alternativa encontrada foi a realização de um curso de inglês extracurricular, até mesmo para ter a segurança e conforto que são, através de seu relato, características importantes ao se utilizar uma língua estrangeira.

Dessa forma, toda essa manobra do Anderson corresponde ao que explicitam Masgoret e Gardner (2004, p. 173), “o indivíduo motivado se esforça, é persistente e atento à tarefa, tem objetivos, desejos e aspirações, [...] faz atribuições ao sucesso ou fracasso, é interessado e faz uso de estratégias para atingir seus objetivos”.

Sobre o atendimento de suas expectativas em relação à habilitação em LI, ele destaca que:

Eu acho que correspondeu parcialmente, no sentido de que a língua veio como consequência, é inevitável, mas digamos que o percurso seja não conferir a formação propriamente dita para a língua em si, mas para a prática profissional.

É um percurso que majoritariamente pensa na própria prática docente, e não tem a intenção de entender se há alguma falha ou se há alguma insuficiência em relação à língua. (excertos da entrevista, apêndice D).

Suas considerações demonstram que ele reconhece o papel da formação no curso de Letras, mas acredita também que seria necessária uma formação na língua para que de fato suas expectativas em relação à habilitação fossem totalmente atingidas.

Através dos dados apresentados acima, consideramos que ele reconhece o papel do curso parcialmente, e que de certa forma, vê a busca pela proficiência como uma tarefa adicional do aluno, desconhecendo o próprio PPC. Destacamos abaixo alguns trechos da entrevista onde Anderson revela seu interesse pela profissão docente:

Sempre tive essa certeza de que eu queria trabalhar com a sala de aula.

Ser professor, e especialmente na área de Letras, eu tenho um segundo motivo, que é um sonho meu de pequeno de trabalhar com a sala de aula, porque é um espaço que sempre me fez bem e faz acreditar na possibilidade de desenvolver não somente a mim, mas outras pessoas.

Mas todo esse meu preparo e percurso em relação à língua inglesa não pode negligenciar o meu próprio interesse em trabalhar com a língua estrangeira na sala de aula e de poder levar, digamos assim, essa credencial que é o inglês, né, sobretudo para alunos, comunidades que estão cada vez mais negligenciadas em ter acesso ao ensino. (excertos da entrevista, apêndice D)

O desejo de ser professor, além de ser um anseio de criança, na área de LI se apresenta como uma vontade de levar aos alunos a oportunidade de explorar o mundo, de se posicionar nele, a partir da consciência do papel da LI na atualidade. Nesse discurso podemos identificar uma motivação intrínseca muito presente e consciente em Anderson, ao passo que seu discurso é marcado por um altruísmo e um desejo enorme de contribuir com a sociedade, sobretudo, pelo que podemos inferir, com a escola pública.

O que é ser professor de inglês:

A seguir apresentamos algumas considerações de Anderson a respeito do professor de inglês, como ele enxerga essa profissão e o profissional que a desempenha:

Essa minha motivação, sobretudo vem de entender que ser professor, trabalhar com a sala de aula é um exercício de cidadania muito caro e muito necessário atualmente né.

Poder levar, digamos assim, essa credencial que é o inglês, né, sobretudo para alunos, comunidades que estão cada vez mais negligenciadas em ter acesso ao ensino.

Eu penso que ser um bom professor é justamente caminhar junto, no mesmo patamar que o aprendiz porque de algum modo o professor também é aprendiz, ser professor implica justamente tirar essa verticalidade entre professor e aluno e trazer uma relação de horizontalidade né, de lado a lado e de passar pelo processo juntos e fazer do conhecimento uma descoberta e que é significativa para ambos.

o professor de inglês tem um papel bastante fundamental de trazer essa conscientização que é provida através do trabalho da linguagem, conscientização socioeconômica, política, histórica, cultural e de nós mesmos. (excertos da entrevista, apêndice D).

Podemos notar, que para ele, embora tenha declarado em momentos anteriores à questão da necessidade de formação na língua, o que declara não ter acontecido no seu percurso na graduação, o papel do professor de LI vai muito além disso, ele reconhece que:

Ensinar e aprender língua é, portanto, ensinar e aprender a ser capaz de se perceber como alguém que constrói sentidos em meio a vários outros alguéns também construtores de sentidos, e assim perceber que os sentidos são construídos social, cultural e politicamente, e tem um grande impacto em quem nós somos e como nos representamos uns aos outros. (JORDÃO, 2016, p. 78).

Segundo Jordão (2013), “formar professores com esta concepção, portanto, contribui imensamente para o desenvolvimento produtivo de uma sociedade plural, diversa e irrequieta como a que temos na contemporaneidade”. (p. 78).

É possível considerar, então, que a formação docente de Anderson vai ao encontro do que propõe a autora.

O Estágio Supervisionado:

No questionário inicial Anderson considerou-se como motivado após o Estágio Supervisionado. No entanto, percebemos que a pergunta talvez não tivesse sido muito pontual, assim, julgamos relevante não só perguntar a que essa motivação referia-se e por quais razões, bem como também obter maiores informações sobre como se deu essa atividade.

Anderson realizou o Estágio Supervisionado I e II na mesma escola onde estudou no ensino fundamental I, e a escolha desse local se deu por razões afetivas, e por querer contribuir de alguma forma com essa escola. No Estágio I seu papel foi em grande parte de observação em uma sala de aula, e no Estágio II ele propôs uma atividade extracurricular a partir do trabalho com gêneros textuais.

Ele esclarece se sentir motivado para ser professor após o estágio supervisionado, na medida em que:

Então, acho que uma motivação maior é entender que o trabalho com a sala de aula (...) seja também um exercício de cidadania sabe, seja também um exercício de entendimento e reconhecimento de que essas pessoas, independentemente de suas próprias condições, também tem a possibilidade de se desenvolver, seja no domínio de uma língua estrangeira, seja na própria problematização e reflexão

sobre ensino, sobre a realidade que os entorna, sobre outras maneiras de enxergar e de entender como as relações humanas e sociais acontecem sabe, então essa minha motivação sobretudo vem de entender que ser professor, trabalhar com a sala de aula é um exercício de cidadania muito caro e muito necessário atualmente. (excerto da entrevista, apêndice D).

Nesse sentido, foi possível entender que a realização do estágio supervisionado foi uma boa experiência, e que a própria escolha desse local tão significativo (sua escola do ensino fundamental) é imbuída de motivação intrínseca, ao passo que talvez quisesse conscientizar esses alunos sobre o papel da língua, já que para ele o papel do professor vai muito além de ensinar uma língua estrangeira por um viés estrutural, sistematizado, mas de ensinar essa língua a partir de uma visão sociocultural. Sendo assim, destacamos que para ele o papel do professor vai ao encontro do que diz Leffa: “o trabalho solicitado ao professor não é o de pôr a língua dentro do aluno, mas o de inserir o aluno na prática social”. (2012, p. 392).

Motivação Atual e Motivação para ser Professor:

Tanto no questionário inicial quanto no relato e na entrevista tivemos a confirmação da motivação de Anderson para ser professor de inglês. Com relação à motivação para tal exercício, destacamos as passagens abaixo:

Eu penso o seguinte né, dominar uma segunda língua, e mais que dominar, refletir sobre ela, e trazer comparações dessa segunda língua com a sua língua materna é sempre uma possibilidade de ampliação da nossa visão de mundo, e um dos primeiros motivos é justamente entender que ter essa segunda perspectiva né de enquadrar a realidade naquilo que a gente tem como concepção de realidade é sempre uma experiência assim rica e muito importante para todo ser humano.

Eu acho que é levar essa perspectiva de que o domínio de uma segunda língua contribui significativamente para o próprio entendimento de si e da sua realidade, então essa é minha motivação é de levar essa credencial para os alunos e para as próximas gerações que eu tiver contato.

Não tenho dúvida de que eu quero trabalhar com a sala de aula, (...) a intenção é ser professor sim e de escola pública.

A minha motivação é de cada vez mais ter em mãos essa credencial, mas ao mesmo tempo é algo muito abstrato, percebe? Então exige de mim essa corrida de investir, interagir, de me manter em contato, de buscar, de estar atrás dessa mesma credencial, credencial para acessar o mundo, para acessar lugares objetivos e subjetivos. (excertos da entrevista, apêndice D).

Anderson se declara motivado para o exercício da profissão, e considera a escola pública como grande possibilidade, além disso, notamos que ele pretende não só trabalhar o

papel da língua inglesa com seus futuros alunos, como também reconhece a necessidade de si próprio na busca por esse papel.

Vale ressaltar que, embora não seja o foco deste estudo, julgamos pertinente evidenciar algumas considerações sobre a autonomia, pois esperamos que ao trazê-las ao texto, propiciaremos um melhor entendimento ao leitor. Sendo assim, para Paiva (2005), a autonomia é parte fundamental do processo de aprendizagem, uma vez que permite ao aluno ser agente de sua própria aprendizagem. Para a autora a autonomia é um construto não apenas individual, como também social, e é definido como:

Um sistema sócio-cognitivo complexo que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula. (PAIVA, 2005, p. 139).

Della Rosa (2018, p. 57), por sua vez, compreende como aprendiz autônomo “[...] aquele que compreende a aprendizagem de uma língua como um processo contínuo e colaborativo, cujo principal elemento é o aprendiz e que, portanto, para aprender uma língua é necessário assumir responsabilidades”.

Outra questão que inferimos de suas falas é o reconhecimento da autonomia na busca por esse conhecimento, na medida em que percebe uma exigência em investir na língua, algo que segundo seu relato, vai além do espaço da universidade.

No caso da formação inicial, é importante possibilitar o desenvolvimento da autonomia do aluno. No caso do licenciando, desenvolver a reflexão que leve a uma postura crítica frente à teoria e à prática é o grande desafio que não termina nos anos do curso, mas se estende por toda carreira profissional. (YOKOTA, 2016, p. 160).

Yokota (2016) ainda afirma que a formação inicial deve criar condições para o desenvolvimento do aluno, portanto, a formação não se esgota nos anos de formação na universidade, mas sim por toda a carreira profissional. Consideramos que ao relatar sobre a necessidade de busca de conhecimento, Anderson é consciente sobre a constante formação que o professor deve possuir.

3.2 Discussão dos dados - Participante Rodrigo

Passamos agora para as considerações extraídas das respostas de Rodrigo aos instrumentos aplicados.

Motivação Inicial

O participante faz as seguintes colocações acerca de sua escolha pela habilitação em LI, como sobre sua expectativa ao iniciá-la:

Eu sempre me interessei pela língua inglesa e eu esperava ter um conhecimento mais profundo da língua com o curso.
Esperava que a gente fosse ter o conhecimento mais profundo da língua com a linguística, a fonética, a fonologia da língua. (excertos da entrevista, apêndice E).

Podemos perceber que Rodrigo já possuía um conhecimento da LI, embora talvez não tivesse um domínio e fluência, e por isso, esperava avançar no conhecimento da língua. Destacamos seu interesse pela língua, o que parece ter surgido anteriormente à graduação. Inferimos assim, que seu desejo em aprofundar o estudo da língua se relacione à motivação intrínseca, que aqui, considerando Rodrigo apenas como aprendiz, corresponde ao desejo e interesse pela LI. Apesar de ser um curso de licenciatura, não há qualquer menção sobre a atuação como professor. Porém, não é intrinsecamente motivado para ser docente, o que não corresponde à expectativa do próprio curso.

Expectativa x Realidade

Destacamos as seguintes passagens onde nos são reveladas as expectativas dele em relação à habilitação em LI:

Esperava que a gente fosse ter o conhecimento mais profundo da língua com a linguística, a fonética, a fonologia da língua, mas isso me decepcionou um pouco. (excerto da entrevista, apêndice E).

Em seu relato (apêndice I), o segundo instrumento aplicado, Rodrigo destaca que as disciplinas da habilitação em LI foram muito decepcionantes. Nesse caso, julgamos necessário obter maiores informações sobre o sentimento relatado, e ao indagarmos na entrevista o motivo de tal decepção ele revela que:

Eu esperava um aprofundamento na linguística da língua que eu não tive. Foi bem raso o conhecimento da língua inglesa, o foco mais do curso foi no método de ensino da língua inglesa, mas o que se ensinar ficou devendo.

Nessa parte eu acredito que foi satisfatório, mas como eu não tava interessado tanto nessa parte, acho que talvez por isso também eu tenha me decepcionado, a parte da didática, dos métodos de ensino, acho que foi bem aplicada, mas como eu esperava também uma outra parte né, na parte de gramática, de linguística talvez por isso tenha me decepcionado mais.

Eu sei que como licenciatura é necessário ter essa parte de como ensinar, essa parte pedagógica, mas achei que teria a parte de conteúdo mais aprofundada, não tivemos. (excertos da entrevista, apêndice E).

Compreendemos, a partir de sua fala, que ele reconhece o papel das disciplinas de formação docente, embora declare não ter se comprometido com o desempenho das mesmas. Por não ter empreendido esforço nessas disciplinas, consideramos uma postura bastante desmotivadora de Rodrigo com sua formação.

Ao dizer que o curso ficou devendo o que ensinar, inferimos que ele enxerga a LI como um sistema, e o professor como um transmissor de conhecimento, não levando em consideração as particularidades do contexto social, o que não corresponde com o papel esperado do professor de LI na atualidade.

Ser Professor de Inglês:

Durante a entrevista com Rodrigo o questionamos sobre as habilidades que ele julga necessárias para um professor de inglês, e sobre isso, obtivemos os seguintes posicionamentos:

Eu acho que o domínio do conteúdo e saber como ensinar, estar sempre se atualizando, e pensando em novas alternativas que se adequem melhor ao seu aluno.

Uma coisa que a gente vê bastante, isso ajudou, foi um ponto positivo do curso, ajudou a desmistificar essa questão de o professor é nativo da língua, e isso não quer dizer nada, a pessoa pode ter o conhecimento da língua e talvez ela não tenha as habilidades, a preparação para como transmitir esse conteúdo, que é essencial também.

É compreender a língua inglesa, e saber como transmitir ao seu aluno esse conteúdo dessa nova língua, que é diferente. (excertos da entrevista, apêndice E).

Ao comentar sobre o mito sobre a necessidade do professor ser nativo, ele apresenta um reconhecimento parcial sobre a importância da formação para o exercício da profissão de professor de inglês, e parece reconhecer que o seu curso de formação o despertou para tal entendimento.

Porém, pudemos observar que Rodrigo ainda carrega, de maneira bastante enraizada, o entendimento de que a língua é como um sistema composto por diversas estruturas, e que o professor não só deve dominá-las, como também as transmitir aos seus alunos sem qualquer tipo de reflexão nesse processo, delegando um papel bastante passivo ao aluno, de mero receptor de tais estruturas.

Papel do inglês:

Não encontramos nenhuma passagem sobre sua posição explícita em relação ao papel do inglês na atualidade, mas a partir das respostas dadas às perguntas da entrevista, ele não parece reconhecer o papel sociocultural da língua, mas sim somente como um sistema composto por estruturas que precisam ser compreendidas.

O Estágio Supervisionado:

Rodrigo realizou o estágio supervisionado I e II em uma escola pública estadual em turmas do ensino do ensino médio e sobre essa experiência ele revela que:

Por conta do estágio que eu realizei na escola pública, eu me senti bastante desmotivado em buscar ser professor de língua inglesa. (excerto da entrevista, apêndice E).

Ao ser questionado sobre se declarar como pouco motivado no questionário inicial, ele justifica da seguinte forma:

É até um sentimento que eu verifiquei nas próprias professoras lá, porque uma delas até me disse que ela começa o ano bastante motivada e trás coisas diferentes, pensa em aulas diferentes para os alunos, e a maioria não se interessa, isso que eu notei mesmo, a maioria das turmas são bem diversas, algumas mais interessadas outras bem menos, mas acho que é o próprio desinteresse do aluno que acaba desmotivando o professor também. (excerto da entrevista, apêndice E).

É possível afirmar, que ele procura justificar sua falta de motivação através da falta de motivação relatada pelas professoras da escola onde realizou o estágio, que por sua vez se sentem desmotivadas pelo desinteresse dos alunos, sentimento também notado por Rodrigo. No entanto, o participante não busca compreender as razões da desmotivação dos alunos, e nem alternativas para lidar com tal realidade, simplesmente enfatiza que a escola pública não seria um cenário em que atuaria como professor.

Dörnyei (2001) reconhece que a motivação docente afeta a motivação do aluno para aprender e que ocorre devido ao entusiasmo do professor, logo, é necessário que tal responsabilidade seja encarada conscientemente pelo professor.

o estágio em si não era motivador, e também a própria disciplina, as discussões não me interessavam. (excerto da entrevista, apêndice E).

Nesse sentido, ao dizer que não se interessava pelas discussões da disciplina, podemos perceber a falta de motivação para o engajamento em tais atividades, já que como aponta Dörnyei, a motivação envolve também não só o interesse em algo, como também o esforço despendido para se alcançar um resultado, e não identificamos nenhum componente desse processo em Rodrigo.

Motivação atual e Motivação para ser Professor:

Perguntamos a Rodrigo se ele possuía no momento, motivação para ser professor de inglês:

No momento não, tanto pelo o que eu vivi no estágio, quanto pela minha segurança em repassar. (excerto da entrevista, apêndice E).

Não só confirmamos o desinteresse em ser professor, como também extraímos elementos significativos, a partir de sua fala, sobre como ele vê o processo de ensino e aprendizagem. Este enxerga a língua como um sistema independente, composto de partes isoladas. Assim, o aluno-professor interpreta o ensino da língua como transmissão dessas partes, de um conteúdo alheio à construção de sentidos, a partir da interação professor, aluno, em um contexto social, negligenciando que “a língua é um objeto naturalmente complexo que reveste e é revestida por toda e qualquer prática social”. (Leffa, 2012, p. 392).

Questionamos Rodrigo se havia algum motivo determinante para sua falta de motivação para o exercício da profissão de professor, e obtivemos as seguintes considerações:

Eu acho que é a falta de atrativos na profissão, e o fato de eu já ter um emprego estável.

O ensino público fundamental e médio, é um tipo de carreira que eu não seguiria.

Achei muito cansativa a rotina do professor, eu lembro a parte do estágio que eu fiz de forma mais intensiva, indo lá todos os dias na escola foi muito cansativo, eu ia só um período, de manhã, mas achei extremamente cansativo toda a preparação de aulas, aplicação. (excertos da entrevista, apêndice E).

Com base em seu discurso depreendemos uma grande desmotivação, ao passo que ser professor é encarada como uma atividade que não lhe trará qualquer benefício. Dessa forma, consideramos que o exercício da profissão docente para ele estaria atrelado à existência de motivação extrínseca, ocasionada por melhores condições salariais, que não envolva tanto desgaste físico, resultando em cansaço, motivação esta que talvez exista em seu atual emprego, pois ao mencioná-lo destaca a estabilidade que possui.

A partir dos dados apresentados, concluímos que Rodrigo não se responsabiliza por sua própria desmotivação. Em vários momentos de sua fala ele atribui ao curso suas insatisfações. Assim, há uma falta de sintonia entre o objetivo do curso e sua participação no mesmo. Ele cumpriu as etapas da licenciatura, mas não assimilou os objetivos previstos no próprio PPC.

3.3 Discussão dos dados - Participante Gabriela

Passamos às considerações extraídas das respostas da participante Gabriela aos instrumentos aplicados.

Motivação Inicial:

Sobre a motivação para cursar Letras – habilitação em LI, destacamos o seguinte trecho retirado da entrevista com a participante:

Por um lado eu já tinha familiaridade com a língua, porque eu já fiz curso de inglês (...) e também por causa do mercado de trabalho, eu achei que ia garantir mais oportunidades para trabalhar como professora fazendo o curso de inglês. (excerto da entrevista, apêndice F).

É possível destacar duas questões pertinentes a partir do trecho, a primeira é que Gabriela já possuía conhecimento da LI, apesar de não podermos comentar sobre seu nível de proficiência. A outra é que o conhecimento foi aprendido em um curso de inglês, ou seja, fora do ambiente da escola regular. Além disso, encontramos na fala de Gabriela uma expectativa para ser professora de inglês bastante relacionada às maiores oportunidades de trabalho que ela acredita que a LI proporciona.

Expectativa x Realidade:

Com relação à expectativa da participante sobre o curso, ela relata que:

Eu acho que eu esperava poder dar aula de inglês (...) eu tava esperando um trabalho mais focado em textos, uma coisa mais gramatical (...) a expectativa era mais poder dar aula de inglês do que realmente ter fluência na língua. (excerto da entrevista, apêndice F).

A partir de sua fala podemos considerar que ela gostaria que o curso a fizesse sentir-se segura, apta a dar aula, e talvez ela não tenha obtido tal confiança ao final dele. Além disso, inferimos que para dar aula ela acredita que o curso tivesse que ter trabalhado mais com textos e gramática, logo, para ela, o papel do professor de inglês esteja mais voltado à transmissão de conteúdo. Ela ainda acrescenta que:

Eu acho que na questão prática ele deixou um pouquinho a desejar porque a experiência do estágio é bem no final. (excerto da entrevista, apêndice F).

Consideramos válido destacar o posicionamento de Fogaça (2016, p. 112) sobre a dicotomia teoria e prática apresentada pelos cursos de Licenciatura em Letras:

[...] penso que a teoria e a prática poderiam andar juntas desde o início do curso [...] para que o aluno possa ter contato com “o chão da escola” já na fase inicial do curso, ao invés do estágio apenas no último ano.

Podemos entender que Gabriela sente que suas expectativas em relação ao curso não foram atingidas porque houve pouco espaço para a prática, nesse caso, visto para ela como o estágio supervisionado. Desse modo, o contato com a escola logo no início do curso, como propõe Fogaça (2016) poderia ter contribuído para a motivação de Gabriela para atuar como professora, e também com a sua segurança para tal exercício.

O Estágio Supervisionado:

A participante realizou os dois estágios previstos na grade do curso em uma escola estadual, acompanhando turmas do sétimo e nono ano do ensino fundamental, e o segundo ano do ensino médio. Sobre o papel do estágio ela menciona que:

Eu acho que este contato é fundamental e por um lado ele veio muito tarde no curso eu acho que colocar nos últimos anos é muito fora da realidade. (excerto da entrevista, apêndice F).

Sendo assim, ela reconhece a importância do estágio no curso de Letras, mas novamente pontua a questão de o estágio ocorrer apenas no final do curso. No questionário inicial ela se declarou como pouco motivada para o exercício da profissão após o estágio, o que inferimos estar relacionado ao pouco contato com estágio e, além disso, ela atribui tal motivação à seguinte questão:

Com relação ao ensino fundamental ela diminuiu bastante porque eu percebi como é difícil você ensinar uma língua para alguém que não tem o básico daquela língua. (excerto da entrevista, apêndice F).

Nesse cenário, conforme destaca Nicolaidis (2016, p. 55):

No caso específico do ensino de língua, esta não pode ser entendida como algo estático que pode ser adquirida pelo entendimento de sua forma e estrutura (...) precisa ser ensinada/aprendida de forma dinâmica, sempre considerando o contexto e os papéis sociais dos seus interlocutores.

À vista disso, o ensino de línguas deve ser encarado como construção de conhecimento com o aluno, e essa construção é uma via de mão dupla, o professor não deve ser encarado como o único detentor do saber, além disso, o próprio contexto social em que aqueles alunos, aquela escola estão inseridos são relevantes no contexto de sala de aula. Assim, muito da desmotivação de Gabriela vai de sua própria concepção do que é ensinar/aprender LE. Embora desmotivada, ela reconhece alguns pontos positivos do estágio:

O mais valioso para mim dos estágios foi a oportunidade de trabalhar as vezes com outros estudantes que eu enxergava como grandes professores, então, no que eu me sentia insegura, eu podia dar a aula e ao mesmo tempo assistir a aula de quem podia participar comigo, e isso acrescentou bastante. (excerto da entrevista, apêndice F).

Para a participante ter alguém a quem recorrer ou ter alguém como modelo de boa atuação na sala de aula é fator que contribui para sua segurança, apesar de que o que acontece em um contexto não possa ser totalmente aplicado em outro. Nesse caso, talvez a configuração do estágio, enquanto atividade obrigatória da grade do curso de graduação não esteja propiciando momentos de discussão e reflexão entre professor em formação e formador.

Papel do Inglês:

Não encontramos algum registro específico sobre essa questão em nenhum dos instrumentos aplicados, mas a partir de suas respostas às perguntas, podemos inferir que Gabriela tem uma visão bastante estrutural da língua, e que a partir disso, é importante se ensinar gramática nas aulas de inglês. Outro papel do inglês que podemos depreender com base em sua fala, é o de proporcionar maiores oportunidades de trabalho.

Ser Professor de Inglês:

Ela tece as seguintes considerações sobre ser professor:

Eu acho que ser professor é como estar em qualquer outra profissão, em que você vai encontrar pessoas que fazem por vontade, por vocação, por talento, e pessoas que simplesmente precisam estar ali, porque elas fizeram um curso, elas sempre tiveram contato, sempre tiveram curiosidade e elas precisam trabalhar, acho que é uma profissão como qualquer outra, mas como qualquer outra é preciso que a pessoa esteja motivada para fazer aquilo, precisa ter algum norte de porque ela tá fazendo aquilo, senão é muito desgastante para ela quanto para os alunos. (excerto da entrevista, apêndice F).

Entendemos, que Para Gabriela não há distinção da escolha da profissão de professor com outras profissões, ela reconhece que podem existir diversas razões para isso, desde uma motivação intrínseca para tal, ou por não haver outra opção de trabalho. Ela reconhece a necessidade de haver motivação para o exercício da profissão, e seu relato vai também ao encontro do que discute Dörnyei (2001) sobre a motivação do professor, pois ele defende que a motivação do professor para ensinar também afeta a motivação do aluno para aprender, e essa motivação é notada principalmente no entusiasmo desse professor.

Apesar de não possuir uma motivação intrínseca para ser professora, ela destaca alguns pontos em que acredita que o trabalho docente deva se debruçar:

Eu acho que precisa ter um certo gosto pela língua, pelo aspecto formal da língua, mas não só, porque dá para perceber que existem professores que privilegiam mais a gramática e outros que privilegiam mais o uso, e eu acho que para você dar uma aula satisfatória você tem que conciliar esses dois. (excerto da entrevista, apêndice F).

Apesar de ter uma visão estrutural sobre a LI, a participante também acredita que é necessário ter um equilíbrio entre o ensino da gramática e o da língua em uso. Porém, não

há menção ao papel do professor enquanto agente capaz de promover a inserção do aluno na prática social. (Leffa, 2012). Dessa maneira, ela não reconhece o papel sociocultural da língua.

Motivação Atual e Motivação para Ser Professor:

Sobre sua atual motivação ao final do curso, ela revela que:

Hoje em dia ela é fraca.

Acho que o maior problema é justamente esta falta de amparo na prática porque como eu nunca tive muita experiência (...) eu sinto que eu não tenho muita experiência e nem tanto conhecimento prático para poder dar aula, então é uma coisa que eu não sei se eu faria tão bem (excertos da entrevista, apêndice F).

Com base na fala de Gabriela, sua motivação atual para atuar como professora de inglês é baixa. Embora ela tenha começado o curso motivada para exercer a profissão, sua motivação não se manteve, correspondendo ao que destacam as teorias sobre motivação discutidas aqui, de que estar motivado no presente não possibilita prever se determinado indivíduo estará motivado no futuro.

A aluna-professora também atribui sua falta de motivação a pouca prática proporcionada pelo curso, acrescentamos ainda, que além do contexto de prática profissional do curso ter diminuído sua motivação, também causou uma grande insegurança para o exercício da profissão, resultando em uma auto-eficácia baixa, o que segundo Dörnyei (2011), é um dos fatores que exercem influência negativa na motivação docente.

3.4 Discussão dos dados - Participante Pedro

Discutimos nesta seção os dados obtidos com as respostas do participante Pedro aos instrumentos aplicados.

Motivação Inicial:

Sobre os motivos de Pedro para a escolha da habilitação em LI, encontramos as seguintes afirmações:

Eu optei porque justamente eu sabia que teria mais opções (de trabalho) que o espanhol, que era a outra opção.

Fora que eu nunca tive contato com espanhol, e o inglês eu já tinha feito curso antes, então achei que seria a melhor opção.

Então, quando eu entrei (...) não tava pensando em trabalhar como professor, mesmo sendo licenciatura, eu tava querendo trabalhar em editoras, na parte mais de literatura. (excertos da entrevista, apêndice G).

Para Pedro, sua motivação inicial ao se matricular no curso estava mais direcionada à possibilidade de trabalho em editoras, a partir de seu maior interesse por literatura. Ele não apresenta uma motivação inicial relacionada à LI, mas destaca que entre as duas possibilidades de habilitação em LE optou pelo inglês por já ter feito um curso, e também por acreditar que a LI proporcionaria maiores possibilidades no mercado de trabalho. Apesar de reconhecer que o papel de um curso de licenciatura seja principalmente o de formar professores, não se mostrava inclinado para tal exercício ao começar o curso.

Expectativa x Realidade

Embora tivesse uma expectativa mais voltada à atuação como editor de livros, e não cogitasse ser professor ao iniciar a graduação, Pedro tece os seguintes comentários sobre as aulas da habilitação em LI:

Eu acho que todas as aulas de inglês sempre tinham essa de não só ser uma aula de inglês, mas uma aula de como ensinar a língua e isso eu acho que realmente ajudou bastante dando aulas, porque você entende melhor como funciona esse aprendizado e como quais são as alternativas para propor esse aprendizado para os alunos, eu acho que foi muito bom sim. (excerto da entrevista, apêndice G).

Acreditamos, através de seu discurso, que as disciplinas foram bastante satisfatórias na visão dele. Mesmo não possuindo uma motivação intrínseca para ser professor, o participante está atuando como professor bolsista no programa IsF⁴¹ de sua instituição. Assim, podemos coligir que a realidade se mostrou superior as suas expectativas, sobretudo porque identificou aplicabilidade do conhecimento proporcionado pela habilitação em LI no seu contexto de atuação. Vale destacar, que ele reconhece a importância dos papéis sociais de aluno e professor no processo de ensino/aprendizagem, além da influência do contexto de atuação no programa que o fez se abrir a possibilidade de atuação docente.

⁴¹ O Idiomas sem Fronteiras (IsF) é um programa desenvolvido pelo MEC, com objetivo principal de desenvolver ações em prol de uma política linguística para a internacionalização do Ensino Superior Brasileiro. Trata-se também de um programa de residência docente.

O Estágio Supervisionado

Pedro realizou o estágio supervisionado em uma escola pública estadual em turmas do primeiro e segundo anos do ensino médio, e sobre essa experiência destacamos o seguinte trecho retirado da entrevista com ele:

Foi bem interessante, e em contraste com o IsF (...)no caso dos adolescentes do colégio a história era outra, a relação que eles tinham com o inglês não era de interesse pela língua, então a gente teve que trabalhar muito, e alguns tinham até repulsa, medo da língua, porque “não entendo isso aqui”, foi muito mais um trabalho de fazer eles entenderem que é possível e é legal e que é útil, além do curso em si. (excerto da entrevista, apêndice G).

Resultados de um estudo conduzido com alunos-professores em três contextos diferentes de prática, sendo um desses contextos o de um projeto de extensão revelam que o contexto de projeto é bastante rico tanto educacional como profissionalmente aos envolvidos, por promoverem a reflexão sobre as especificidades do contexto de ensino, a partir da elaboração de materiais didáticos, por exemplo. (AUGUSTO-NAVARRO, 2015). O que também foi possível notar a partir da fala do participante em questão, foi que sua atuação no IsF, além de ter sido a abertura para o exercício da docência, também se mostrou como importante parâmetro para a experiência do estágio supervisionado. Portanto, ele percebeu que cada contexto é diferente, e que tais diferenças precisam ser consideradas pelo professor no processo de ensino/aprendizagem de LE.

De acordo com Jordão (2013, p. 78), “se entendemos a língua como uma prática social da construção de sentidos, ao ensinarmos língua estamos ensinando formas de entender/construir o mundo – e a contribuição social disso fica evidente”.

Desse modo, é possível inferir que o entendimento de língua para Pedro vai ao encontro do que afirma Jordão (2013), uma vez que ao detectar as dificuldades e receios dos alunos com a língua, buscou realizar um papel de conscientização sobre ela.

Ademais, durante sua fala sobre o estágio, Pedro mencionou que além do trabalho de conscientização da língua, também foi elaborado material didático específico para as turmas onde realizou o estágio, o que mais uma vez demonstra sua conscientização sobre a importância do contexto social, à medida em que ele percebeu que a apostila utilizada pela professora responsável pela turma não estava condizente com aquele contexto, e que adaptações precisariam ser feitas para que o trabalho com a turma fosse satisfatório. Logo, evidenciamos o pensamento de Augusto-Navarro (2015) sobre a contribuição da elaboração

do material didático aos programas de formação docente, pois este propicia oportunidades aos professores em formação de planejar, desenvolver e também avaliar sua prática a partir dos contextos em que estão atuando.

Além disso, Augusto-Navarro (2015) afirma que o desenvolvimento de um material didático pensado ao contexto de ensino específico contribui para a autonomia dos professores em formação, ao passo que precisam tomar decisões, e fazer escolhas conscientes, a partir de momentos de reflexão.

Em suma, o estágio desempenhou um papel importante em sua formação, ao passo que não foi somente uma etapa a ser cumprida, foi principalmente um momento de conhecimento de mais um contexto de atuação como professor, e de como cada contexto é específico, logo, entendemos que o estágio foi motivador, porque Pedro empregou esforços nas atividades com a expectativa de obter um resultado, no caso, despertar os alunos para a importância da LI.

Papel da LI

Sobre o papel da LI na visão de Pedro, encontramos o seguinte trecho retirado da entrevista conduzida com ele:

Acho que principalmente se a gente for falar de questões de internet, muito da comunicação, não só da internet, mas em termos mundiais é em inglês, que é a língua franca. Eu acho que ensinar inglês é algo muito importante para a formação das pessoas, não só em termos de carreira, mas de indivíduos, terem acesso a outras culturas, poderem entender as outras pessoas, e aquela questão de que o inglês é a língua mais falada do mundo, mais gente fora dos EUA e da Inglaterra falando inglês do que nesses países, então não abre portas só para países que tem o inglês como língua materna, mas para todos. (excerto da entrevista, apêndice G).

Para o participante, a LI é considerada como língua franca, pois permite que todos que a falam consigam comunicar-se, não apenas em países em que a LI é a língua materna, assim, ele compreende que é através dessa perspectiva que deva ocorrer o ensino/aprendizagem da língua, de forma que o professor possibilite aos seus alunos o acesso a diversas culturas, diversos países. Nesse contexto, consideramos pertinente a visão que Pedro possui da língua, já que certamente vai ao encontro do papel do professor de inglês na atualidade, de contribuição para o desenvolvimento de uma sociedade bastante plural e de respeito às diversas culturas existentes.

A maneira que você vai apresentar a gramática, por exemplo, talvez exista maneiras mais interessantes de apresentar e ao mesmo tempo que você não pode deixar o aluno só focado em aprender a língua como uma coisa mais estrutural, porque isso tira um pouco a questão prática do uso dela. (excerto da entrevista, apêndice G).

Observa-se que ele reconhece a importância de se pensar na estrutura da língua ao ensiná-la, mas acredita que o professor possa recorrer à formas diferentes de ensino, tornando o aprendizado dos alunos menos focado estruturalmente, e mais pragmático.

Ser professor de inglês:

Ao ser questionado sobre o que é ser professor de inglês o participante nos dá a seguinte resposta:

Acho que o professor de inglês é a pessoa que abre o mundo para as pessoas. (excerto da entrevista, apêndice G).

Sua afirmação vai ao encontro do que discute Jordão (2013) sobre o papel da formação de professores e a sociedade, segundo a autora, “ao ensinarmos língua estamos ensinando formas de entender/ construir o mundo – e a contribuição social disso fica evidente” (p. 78). Consideramos, a partir da fala de Pedro, que esse papel social da língua é bastante perceptível por ele.

Eu acho que é importante reconhecer as necessidades dos alunos, o que eles querem com a língua inglesa, como você pode ensinar eles, que é para você conseguir que eles possam trabalhar autonomamente na habilidade de falar outra língua e também não falar apenas para os alunos, mas fazer eles participarem, eu lembro de algo que li na optativa de material didático, comentando sobre o inglês como habilidades, porque diferente de outras matérias o inglês você precisa treinar para adquirir a língua, então é importante que haja muita participação em sala de aula. (excerto da entrevista, apêndice G).

Pedro ainda menciona uma disciplina optativa que cursou, desse modo, percebemos que sua formação e seu entendimento sobre ensino e aprendizagem também são influenciados por tal disciplina. Ele também reconhece a importância do aluno ser capaz de desenvolver a autonomia no uso da língua, o que consideramos ir ao encontro de uma das macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (2003) a respeito do pós-método, que prega sobre autonomia do aluno, fornecendo conhecimento necessário para gerenciar sua própria aprendizagem.

Motivação atual e motivação para ser professor:

Destacamos alguns trechos sobre sua motivação atual, bem como a motivação para ser professor:

Eu estou pronto para iniciar a carreira de professor, acho que tenho base pedagógica, principalmente depois dos estágios.

Eu sinto que a formação foi muito boa para dar aula, ser professor, mas não sei como vai ser depois, poderia trabalhar como tradutor, ou edição de livros. (excertos da entrevista, apêndice G).

Com relação à habilitação em LI, Pedro considera que o percurso foi satisfatório e que o preparou bem para atuar como professor. No entanto, não descarta a possibilidade de atuar profissionalmente em outras áreas, inclusive como editor de livros a qual era sua vontade inicial. Porém, o fato de pensar em outras áreas de atuação profissional, não quer dizer que Pedro não se sinta motivado para ser professor. O participante não entrou na graduação com motivação intrínseca para ser professor, mas as disciplinas obrigatórias e optativas, o estágio, e principalmente a atuação no IsF despertaram nele essa possibilidade profissional, e se mostraram bastante prazerosos a ele.

3.5 Respondendo às perguntas de pesquisa:

Nossa pesquisa foi conduzida a partir da proposição de duas perguntas norteadoras, como já mencionado, às quais passamos a responder nesse tópico. A começar pela primeira questão:

- Como se caracteriza a motivação para se tornarem professores de inglês dos alunos de licenciatura participantes ao final do curso de graduação?

Para esse estudo, compreendemos, a partir da discussão dos dados no tópico anterior, que embora todos os participantes tenham frequentado o mesmo curso de graduação, na mesma universidade, não é possível considerar o processo de formação igualmente vivido e interpretado por eles. Nesse sentido, com base em nossa discussão exposta na fundamentação teórica, não se pode afirmar o que leva à motivação em vários indivíduos, o que se justifica pela própria natureza humana de idiosincrasia e imprevisibilidade. Cada participante possui uma trajetória diferente em relação ao curso, logo, a motivação também difere não nos permitindo dar uma resposta única a essa questão.

Avaliamos que a motivação não pode ser separada de um contexto, o qual, nesse estudo, consideramos como a formação docente proporcionada pela graduação, logo, não é

possível falar sobre a motivação dos participantes sem levar em consideração o processo de formação de cada um.

Para respondermos tal questionamento é necessário revisitarmos brevemente os dados de cada participante. Dessa forma temos quatro pessoas diferentes com motivações também diferentes.

A partir de nossa observação e análise das falas dos participantes foi possível apreender diversos aspectos sobre os mesmos e suas experiências no curso de formação. Anderson, por exemplo, entrou no curso muito certo de sua inclinação para ser professor, e conforme discutimos possuía motivação intrínseca e era bastante consciente disso, apesar de ter trilhado um percurso bastante complicado, como a falta de proficiência, não se sentir confortável nas aulas, se sentir angustiado por ter que apresentar seminários em inglês, e sentir uma cobrança de proficiência muito elevada. O aluno-professor buscou alternativas para conseguir participar das aulas com maior confiança e segurança na língua e, sua motivação inicial de ser professor o acompanhou durante o curso, e atualmente continua muito convicto que, após o término da graduação, será professor de inglês.

Já Rodrigo entrou no curso com conhecimento da língua inglesa, e pudemos perceber nesse processo que as interações e atividades exigidas nas disciplinas de LI não foram um problema para ele. Porém, seu ingresso no curso se deu pela vontade de aprimorar seus conhecimentos na língua e isso não aconteceu, segundo seu entendimento. O participante revela um grande desinteresse pelas discussões em torno da formação de professores realizadas nas disciplinas. Logo, Rodrigo não entrou no curso de graduação motivado a ser professor, e ao concluí-lo também não apresenta tal motivação, de acordo com nossas considerações com base em sua fala.

Gabriela, por sua vez, ingressou no curso com motivação inicial para ser professora de inglês, no entanto, esta esperava que o curso, além de fornecer formação na língua, fosse também propiciar o conhecimento de conteúdos a se ensinar e como fazê-lo. Dessa maneira, a participante considera que tais expectativas não foram atingidas. Ela se declara atualmente como pouco motivada para ser professora de inglês, assim, pode-se observar que sua motivação inicial e sua motivação atual são bastante discrepantes.

Por fim, Pedro iniciou o curso de graduação com a expectativa de trabalhar como editor de livros, nesse sentido, sua motivação inicial não estava relacionada a ser professor

de inglês. Com relação às disciplinas de LI ele relata terem sido bastante satisfatórias. Além disso, sua atuação no IsF como professor é encarada pelo sujeito como uma atividade muito prazerosa, despertando-o para a possibilidade de atuar como professor após o término da graduação. Apesar de se declarar como indiferente para ser professor de inglês, consideramos, a partir de nossa análise do contexto e discurso, que ele possui motivação para desempenhar tal profissão, ao passo que reconhece o papel do professor de inglês na atualidade, e também por gostar de atuar como professor no contexto do IsF e ter vivido uma experiência bastante agradável no estágio supervisionado em LI.

Em suma, a partir da análise e interpretação dos dados e informações, podemos concluir que o participante Anderson é o único que está realmente motivado a ser professor de inglês ao concluir o curso de graduação, ao passo que Rodrigo não está motivado para tal exercício e não cogita exercê-lo, enquanto Gabriela se declara pouco motivada, mas não descarta a possibilidade de ser professora, e Pedro se diz indiferente, por ainda não ter certeza de seus rumos profissionais com o término do curso.

A seguir, ainda com base na análise dos dados que realizamos, discutimos quais elementos se relacionam com a motivação atual dos participantes da pesquisa.

Respondida a primeira pergunta, passamos a outra pergunta que propusemos com essa pesquisa, a qual retomamos a seguir:

- Quais elementos destacam-se como potencializadores ou inibidores da motivação dos professores pré-serviço participantes?

Ao propor tal questão nosso objetivo foi, além de encontrar tais elementos, discutir o papel que eles desempenharam na formação docente dos participantes desta pesquisa, e a tentativa de contribuir com informações que sejam pertinentes aos cursos de formação de professores de línguas.

Novamente ressaltamos a necessidade de responder à pergunta considerando cada participante individualmente, pois tais elementos relacionam-se diretamente com seu próprio processo de formação, já que um mesmo elemento pode ser, ao mesmo tempo potencializador ou, inibidor da motivação de acordo com cada participante.

Nessa perspectiva, Anderson entrou no curso de graduação em Letras motivado a ser professor, e ao término do curso se declara como motivado ainda para ser professor. Contudo, não podemos afirmar que sua motivação sempre se deu de maneira constante, pois como discutimos anteriormente, seu processo de formação foi marcado por algumas frustrações. Seu nível de proficiência da LI atuou como um fator inibidor de sua motivação no início do curso, uma vez que não se sentia apto a cumprir as exigências das disciplinas da habilitação em LI, além de despertar sentimento de não pertencer àquele lugar.

Podemos entender que sua motivação para ser professor foi potencializada pela experiência do estágio supervisionado, visto que relata o empenho e gratificação que tal atividade ocasionou, além disso, avaliamos sua autonomia para buscar a proficiência necessária para acompanhar às aulas como um fator positivo, pois ao buscar tal conhecimento, se sentiu seguro e capaz de ser professor de LI, autonomia que ele inclusive reconhece ao relatar que é necessário sempre buscar conhecimento. Seu desejo interno de ser professor, e principalmente seu reconhecimento do papel da LI e do professor são os principais potencializadores de sua motivação para o exercício da profissão docente.

Rodrigo não entrou no curso motivado para ser professor de inglês, e não se encontra motivado ao final dele, e durante o período de formação, segundo os dados obtidos, não esteve motivado para exercer a profissão em nenhum momento, portanto, não identificamos nenhum elemento que tenha ao menos contribuído para uma motivação momentânea. Desse modo não podemos dizer que houve algum elemento que tenha potencializado ou inibido sua motivação para ser professor, já que ele não a possuía. Consideramos, por outro lado, que Rodrigo não se mostra consciente sobre o papel da LI na atualidade, tampouco do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, e que questões extrínsecas como salário, e recompensas se sobressaem às questões intrínsecas.

Gabriela começou o curso motivada a ser professora de inglês, e ao final dele se declara como pouco motivada para tal profissão. A análise dos dados nos revelou que sua motivação oscilou bastante ao longo do curso. Embora não conste de seu relato dificuldades em realizar as atividades do curso relacionadas à proficiência na língua, Gabriela discorre que esperava obter maiores conhecimentos que contribuíssem para aumentar sua proficiência. Nesse sentido houve desmotivação por parte dela ao não ter sua expectativa atingida, além de um grande sentimento de insegurança para estar em sala de aula. Ela acreditava que o curso também fosse propiciar o conteúdo que um professor deva ensinar,

dessa forma, sua própria visão do processo de ensino-aprendizagem atuou como um elemento desmotivador para exercer a profissão.

Apesar de Gabriela ter identificado a necessidade de busca por conhecimento por parte do aluno além do espaço das aulas regulares do curso, ela encara a autonomia como um elemento desmotivador, mais uma vez indo de encontro ao papel do ensino-aprendizagem na atualidade. A participante justifica parte de sua insegurança para atuar como professora com a pouca prática profissional promovida pelo curso, citando, por exemplo, o fato do estágio supervisionado ocorrer somente no final da graduação. Entretanto, Gabriela não participou de projetos de extensão ou iniciação científica voltados à área da LI, então, acreditamos que a prática profissional pode sim contribuir com a motivação, mas também pode ocorrer pela própria busca do aluno.

Pedro não iniciou a graduação com o desejo intrínseco de ser professor de LI, e atualmente não está certo sobre seu futuro profissional, porém, a possibilidade de trabalho como professor é bastante grande e não se mostra como isenta de satisfação. O que despertou em Pedro a possibilidade de atuação como professor foi sua participação como professor bolsista no programa IsF, logo, consideramos este como o elemento motivador principal. Além de sua atuação no programa, Pedro também menciona o papel que algumas disciplinas que realizou em sua formação as quais contribuíram para sua motivação, como a de Linguística Aplicada, que é parte da grade normal do curso, e também a optativa sobre Material Didático, que propiciaram a aplicação de tais conhecimentos na prática.

Pedro ainda afirma que é importante conhecer a realidade dos alunos, além da necessidade exigida pelo contexto em que se inserem. Assim evidencia-se o reconhecimento do professor de LI como alguém que constrói o conhecimento com o aluno se mostra como um elemento motivador significativo.

De maneira geral, podemos considerar que a consciência sobre o papel do ensino-aprendizagem da LI no atual momento, a importância do contexto social nesse processo, e o papel do professor de inglês são os principais elementos que promovem a motivação. A autonomia é parte do processo de formação de todos os participantes, no entanto, conforme discutimos atua tanto como um elemento que potencializa a motivação, quanto o contrário.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa buscou analisar a motivação para ser professor de LI de alunos do último ano de um curso de graduação em Letras, a partir do entendimento do que os atrai e de suas expectativas com o curso, e como sua motivação se caracteriza ao final dele, além de compreender quais elementos se relacionam à motivação relatada por eles, através do discurso dos mesmos.

Os dados obtidos a partir da análise da fala dos participantes demonstram que a motivação apresentada pelos alunos-professores ao final do curso não necessariamente corresponde à motivação inicial. Foi possível observar que houve manutenção, redução e elevação da motivação. Anderson se manteve motivado ao final do curso, Rodrigo também manteve sua convicção de não atuar como professor, já Gabriela teve sua motivação reduzida e Pedro, que não apresentava motivação para ser professor no início do curso, passou a considerar tal possibilidade.

Podemos considerar que Anderson, único participante que de fato se declara como motivado para ser professor de inglês atualmente, já ingressou no curso com uma motivação intrínseca bastante forte para isso, além de possuir uma visão bastante altruísta da profissão docente, ou seja, considera o papel do professor enquanto agente de transformação social, cultural, e acredita que a língua inglesa possui uma intensa contribuição para isso. Dessa forma, elencamos a convicção de ser professor e o reconhecimento do papel desse profissional na atualidade como os principais elementos responsáveis por motivar o exercício da profissão.

Em relação ao que foi discutido ao longo da pesquisa, ressaltamos que o papel da autonomia na formação é considerado pela perspectiva do aluno, assim, acreditamos que seria bastante pertinente o trabalho de sensibilização da autonomia por parte dos professores formadores, dado que a autonomia é mencionada no projeto pedagógico do curso, e também no processo de ensino-aprendizagem no pós-método.

No entanto, entendemos que essa pesquisa apresenta algumas limitações quanto ao tempo de coleta de dados e natureza da pesquisa. Pois julgamos que estudo longitudinal e com mais participantes traria resultados mais consistentes, uma vez que seria possível observar o processo de formação ao longo dos anos e não somente ao final, como ocorreu

em nosso estudo. Além disso, a presença do pesquisador nas disciplinas da habilitação em LI também poderia enriquecer a discussão.

Tendo em vista a pouca literatura na área e mesmo com as limitações, afirmamos que esta pesquisa contribui com a expansão da temática, e quiçá estimule novas pesquisas, dado que revela a falta de informações sobre esse assunto e a importância da sua compreensão aprofundada para desenvolver novas estratégias de ensino. Ademais, a partir dos dados obtidos, entendemos que pesquisas que relacionem motivação e autonomia tragam resultados interessantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGUSTO, R. C. Conversa com: Rita de Cássia Augusto. In: Aragão, R. C. (Org.) **Conversas com (mais) formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes. P. 139-152, 2016.

AUGUSTO-NAVARRO, E. H. THE DESIGN OF TEACHING MATERIALS AS A TOOL IN EFL TEACHER EDUCATION: EXPERIENCES OF A BRAZILIAN TEACHER EDUCATION PROGRAM. **Ilha Desterro**, Florianópolis , v. 68, n. 1, p. 121-137, Mar. 2015 .

BELL, J. **Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 224 p.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Censo da Educação Superior 2016: Notas Estatísticas**. Disponível em:<<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em setembro de 2018.

BRASIL. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em setembro de 2018.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. Englewoods Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1994.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: Boruchovitch, E.; Bzuneck, J. A. (Orgs.). **Motivação do aluno** (pp. 9-36). Petrópolis: Vozes, 2002

CAMPOS-GONELLA, C. O. **A influência do material didático na motivação de aprendizes da língua inglesa em contexto de ensino público**. 2007. 190 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

CASSEMIRO, M. S. **Uma investigação sobre a construção de conhecimentos teóricopráticos na formação inicial do professor de língua inglesa a partir de uma perspectiva sociocultural**. 241 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, S. J. Rio Preto, 2018.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. London: Routledge Falmer, 2007.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 296 p.

CROOKES, G. **A practicum in TESOL: professional development through teaching practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CROOKES, G.; SCHIMIDT, R. W. Motivation: Reopening the Research Agenda. **Language Learning**, 41, 469-512. 1991.

CUNHA, R. C. **Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no Ensino Superior: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-Inglês**. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

DAVOGLIO, T. R.; SANTOS, B. S. Motivação docente: reflexões acerca do construto. **Revista Avaliação**, v. 22, n. 03, p. 772-792, 2017.

DELLA ROSA, S. F. **A percepção e a atuação de aprendizes em relação à autonomia em um curso de inglês para propósitos acadêmicos no contexto do programa Idiomas sem Fronteiras.** 287 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

DÖRNYEI, Z. Conceptualizing motivation in foreign-language learning. **Language Learning**, v. 40, n. 1, p. 45-78, 1990.

_____. Motivation and motivating in the foreign-language classroom. **Modern Language Journal**, v. 78, n. 3, p. 273-284, 1994.

_____. Psychological processes in cooperative language learning: group dynamics and motivation. **Modern Language Journal**, v. 81, n. 4, p. 482-493, 1997.

_____. **Motivational Strategies in the Language Classroom.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

_____. Attitudes, orientations, and motivations in language learning: advances in theory, research, and applications. **Language Learning**, v. 53, n.1, p. 3-32, 2003.

_____. **The psychology of the language learning: individual differences in second language acquisition.** London, 2005.

_____. **Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies.** Oxford University Press, 2007.

_____. Motivating students and teachers. In Liantas, J. I. (Ed.), **The TESOL encyclopedia of English language teaching** (Vol. 7; pp. 4293-4299) . Alexandria, VA: TESOL, 2018.

DÖRNYEI, Z; OTTO, I. Motivation in action: A process model of L2 motivation. In: **Working Papers in Applied Linguistics**, Vol. 4. Thames Valley University, p. 43-69, 1998.

DÖRNYEI, Z., USHIODA, E. Motivation, language identities and the L2 self: Future research directions. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), **Motivation, language identity and the L2 self** (p. 350-356). Bristol: Multilingual Matters, 2009.

_____. **Teaching and researching motivation** (2nd ed.). London, England: Longman, 2011.

FOGAÇA, F. C. Conversa com: Francisco Carlos Fogaça. In: Aragão, R. C. (Org.) **Conversas com (mais) formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes. P. 109-126, 2016.

FREEMAN, D. **Doing teacher research: from inquiry to understanding**. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1999.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education. **TESOL Quarterly**, v. 32, n. 3, p. 397-417, 1998.

GARDNER, R. C. **Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation**. London: Edward Arnold, p. 39-61, 1985.

GARDNER, R. C.; LALONDE, R. N.; MOORCROFT, R. The role of attitudes and motivation in 2nd language-learning – correlational and experimental considerations. **Language Learning**, v. 35, n. 2, p. 207-227, 1985.

HAN, J.; YIN, H. Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. **Cogent education**, p. 1-18, 2016.

JESUS, S. N.; SANTOS, J. C. V. **Desenvolvimento profissional e motivação dos professores**. Educação Porto Alegre, n. 1 (52), p. 39-58, 2004.

JORDÃO, C. M. Conversa com Clarissa Menezes Jordão. In: SILVA, K. A. da.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes, 2013.

KAFIPOUR, R.; NOORDIN, N.; PEZESHKIAN, F. Effects of motivation and gender on the choice of language learning strategies by Iranian postgraduate students. **Pertanika Journal of Social Science and Humanities**, v. 19, n. 1, p. 159-171, 2011.

KANEKO-MARQUES, S. M. **O Processo de (Re)Construção da Prática Pedagógica de Professores de língua inglesa em formação inicial**. 2011. 237 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, S. J. Rio Preto, 2011.

KANEKO-MARQUES, S. M.; KAWACHI, C. J. Variantes motivacionais de professores de língua inglesa em um curso de formação inicial. **Linguagem & Ensino**, v. 13, n. 2, p. 467-494, 2010.

KLASSEN, R. M. et al. Investigating pre-service teacher motivation across cultures using the Teacher’s Ten Statements Test. **Teaching and Teacher Education**, p. 579-588, 2010.

KORMOS, J.; CSIZÉR, K. Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: attitudes, selves, and motivated learning behavior. **Language Learning**, v. 58, n. 2, p. 327–355, 2008.

KORMOS, J.; KIDDLE, T.; CSIZÉR, K. Systems of goals, attitudes, and self-related beliefs in second-language-learning motivation. **Applied Linguistics**, v. 32, n. 5, p. 495-516, 2011.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. New Haven, CT: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. *Language teacher education for a global society*. New York: Routledge, 2012.

LAMB, M. Integrative motivation in a globalizing world. **System**, 32 (1). pp. 3-19, 2004.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **An introduction to second language acquisition research**. London/New York: Longman, p. 10-51, 1991.

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, [S.1.], V. 20, N. 2, P. 389-411, 2012.

MASGORET, A. M; GARDNER, R. C. Attitudes, motivation, and second language learning: a meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. **Language Learning**, v. 53, n. 1, p. 123-163, 2003.

MICCOLI, L. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e pesquisa. **Linguagem e ensino**, v. 10, n. 1, p. 47-86, 2007.

NICOLAIDES, C. S. Conversa com: Christine Siqueira Nicolaidis. In: Aragão, R. C. (Org.) **Conversas com (mais) formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes. P. 35-60, 2016.

PAIVA, V.L.M.O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M.H.V; BARCELOS, A.M.F (Orgs.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, p.135-153, 2005.

RICHARDS, J. C.; LOCKHARD, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press, 2011. SALI, P. Understanding motivations to become teachers of English: ELT trainees' perceptions. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, p. 1418-1422, 2013.

RYAN, R. H.; DECI, E. L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. **Contemporary Educational Psychology**, 54-67, 2000.

SALI, P. Understanding motivations to become teachers of English: ELT trainees' perceptions. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, p. 1418-1422, 2013.

SINCLAIR, C. Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, 36:2, 79-104, 2008.

SUSLU, S. Motivation of ESL Teachers. **The Internet TESL Journal**, v. 12, n. 1, 2006.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2012.

TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições e seus objetos de pesquisa. **Saúde Pública**, v. 39, n. 3, p. 507-514, 2005.

VIANA, N. **Variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula**. 369 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologias na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p. 219-231, 2006.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. **Revista EntreLínguas**, v. 1 n. 1, p. 25-41, 2015.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R.; LANVERS, U. 'French is the language of love and stuff': student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. **British Educational Research Journal**, v. 28, n. 4, p. 503-523, 2002.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. *Psychology for Language Teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: **Cambridge University Press**, 1997.

YOKOTA, R. Conversa com: Rosa Yokota. In: Aragão, R. C. (Org.) **Conversas com (mais) formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes. P. 153-166, 2016.

APÊNDICES

Apêndice A: Questionário

Ao responder este questionário você está autorizando a utilização dos registros para fins exclusivos de pesquisa sobre motivação em formação de professores de inglês. Afirmamos que as informações pessoais serão mantidas em sigilo.

Nome: _____ Idade: _____

1- Qual o seu ano de ingresso no curso?

2- Esta é a sua primeira graduação? Em caso negativo, em qual curso já se matriculou?

3- Como você classifica seu nível de proficiência em língua inglesa, em uma escala de 1 a 5 de acordo com as habilidades abaixo:

1- Excelente

2- Muito bom

3- Bom

4- Ruim

5- Péssimo

() Leitura (*reading*)

() Escrita (*writing*)

() Compreensão (*listening*)

() Fala (*speaking*)

4- Você possui alguma experiência no ensino de língua inglesa?

5- Você escolheu a habilitação em inglês porque (assinale mais de uma alternativa, se necessário):

() gosta do idioma

- considera importante para atuar no mercado de trabalho
- considera importante para atuar no mercado de trabalho, embora não goste do idioma
- outros (citar) _____

6- Como você classifica sua motivação ao iniciar o curso?

- 1- Muito motivado
- 2- Motivado
- 3- Indiferente
- 4- Pouco motivado
- 5- Desmotivado

7- Como você classifica os itens abaixo, de acordo com o grau de relevância:

- 1- Muito relevante
- 2- Relevante
- 3- Indiferente
- 4- Pouco relevante
- 5- Irrelevante

- conteúdo pedagógico
- atividades desenvolvidas em sala de aula
- corpo docente
- engajamento pessoal

8- Como você classifica sua motivação ao iniciar o curso?

- 1 - Muito motivado
- 2 - Motivado
- 3 - Indiferente
- 4 - Pouco motivado
- 5 - Desmotivado

Apêndice B: Orientações para a escrita da narrativa:

A narrativa deve ser realizada individualmente, em local que você julgar adequado e se sentir confortável;

Não há exigência de laudas; você é livre para relatar o que julgar pertinente;

Os tópicos que devem ser abordados na narrativa são:

- motivação para optar pela habilitação em inglês no curso de Letras;
- trajetória no curso, procurando relatar questões como participação em projetos de extensão;
- expectativas em relação às disciplinas de língua inglesa cursadas e desempenho nas mesmas;
- perspectivas de atuação profissional após o término do curso;
- Outros a seu critério.

A entrega do relato pode ser pessoalmente ou ao seguinte e-mail:
patycarvalho29@yahoo.com.br

Observação: Você pode desistir da realização da tarefa a qualquer tempo sem prejuízo à sua formação ou qualquer outra atividade acadêmica.

Suas informações pessoais serão mantidas em sigilo. Os dados coletados serão utilizados para fins exclusivos de pesquisa.

Apêndice C: Roteiro da Entrevista

- 1- Por que você escolheu a Habilitação em LI?
- 2- Qual era a sua expectativa ao se inscrever na licenciatura em LI?(mercado de trabalho, idioma)
- 3- A licenciatura em LI atendeu suas expectativas? Por que (não)? Vc disse no relato que as disciplinas de LI foram muito decepcionantes, pode me dizer com mais detalhes?
- 4- No questionário inicial você se declarou como pouco motivado para ser professor de inglês. Quais são os motivos que a/o fizeram se declarar assim?
- 5- Descreva o estágio supervisionado, onde foi, em quais turmas, seu papel....No questionário inicial você se declarou como sem motivação após o estágio supervisionado. Quais são os motivos que a/o fizeram se declarar assim?
- 6- Em quais momentos do curso, em relação à habilitação em LI, você esteve mais motivado? Por que? Você pode me dar exemplos?
- 7- Em quais momentos se considerou menos motivado ou desmotivado? Por que?
- 8- Qual sua atual motivação para atuar como professor de inglês?
- 9- O conteúdo das aulas de LI (teoria, prática, reflexão) estão relacionados à sua expectativa de atuação profissional?
- 10- Em sua opinião, o que é ser um bom professor de inglês? Quais características e habilidades são necessárias?
- 11- Saber bem a língua é suficiente? Justifique. (Resposta pergunta 2, tentar relacionar)
- 12- Qual o papel da formação?
- 13- Para você o que é ser professor?
- 14- Como você enxerga a profissão de professor de inglês?
- 15- Quais vocês acha que são os desafios da profissão docente?
- 16- Ao longo do curso qual foi o papel das disciplinas, estágio, projetos de extensão na sua formação de professor?
- 17- Expectativas de atuação profissional após o término da graduação.
- 18- Em quais contextos você considera ou **consideraria** atuar como professor de inglês?
- 19- Para você qual o fator determinante para a sua motivação ou **falta** dela para exercer a profissão de professor de inglês?

Apêndice D: Entrevista com o participante Anderson

Por que que você escolheu habilitação em língua inglesa?

Bom, na verdade, primeiramente o inglês ele não era um foco. Desde pequeno sempre tive essa certeza de que eu queria aprender a língua estrangeira, mas antes de querer língua estrangeira, eu queria né, tive essa certeza de que eu queria trabalhar com a sala de aula, e aí, digamos que o inglês veio no pacote né, veio envolvido nessa decisão. E a escolha também em querer inglês, muito além de não só ter esse desejo de criança de aprender a língua estrangeira, Mas também de entender que atualmente o inglês tem uma atuação simbólica superior a do espanhol, por exemplo, em termos de mercado, em termos de campo de trabalho propriamente, então, pensei, bom, vou poder trabalhar com a sala de aula que é o que eu sempre desejei e além do mais, de fato, aprender mais, me envolver mais com a língua estrangeira.

- Quando você ingressou no curso, como era o seu conhecimento na língua inglesa? Ele era bom? Como você considera?

Era muito escasso e esparso, digamos, apesar de ter toda essa vontade, eu nunca tive oportunidade de fato de fazer um curso fora, e eu estudei a vida toda em uma escola pública, a primeira etapa, o ensino fundamental I todo foi numa escola pública estadual, então, eu sai assim com um conhecimento muito defasado, não dominava sequer, por exemplo, o to be né, e aí depois que eu fui para o ensino médio, que eu fui para uma outra instituição, que é necessário o vestibulinho para ingressar e tudo mais que eu comecei a ter um domínio um tanto mais considerável, mais ainda insuficiente né, essa minha vontade de aprender a língua aumentava mais e mais, sobretudo porque nessa escola eu tive contato com estrangeiros, com intercambistas, e as palestras, os momentos eram todos em inglês, e apesar de me sentir maravilhado com a língua, digamos né, eu não tinha de fato um domínio, na verdade, nesse período eu trabalhava muito mais com tradução, né então eu tinha consideravelmente aumentado meu vocabulário, mas sempre nessa troca né, na correspondência com o português, se eu aprendia alguma palavra em inglês é que de alguma forma eu tava memorizando, decorando em português, para saber o que é essa palavra, e aí depois que eu ingressei no curso de letras foi assim, metaforicamente, um abismo enorme em relação à língua, porque foi uma queda grande, mas mesmo assim eu optei por fazer um curso extracurricular, então hoje eu me sinto relativamente pouco mais confortável e seguro, mas foi um período muito difícil quando eu ingressei no curso, porque não dominava efetivamente né, acho que ainda hoje não, mas eu tenho mais confiança, digamos, do que eu já evolui em termos de entendimento do funcionamento da língua.

Aproveitando que você mencionou esse Abismo então assim como é

- Qual era a sua expectativa quando você se inscreveu né nessa habilitação quando você começou as aulas na universidade?

Então, a expectativa era que de fato eu pudesse desmistificar a língua, tirar esse abismo, esse distanciamento, que para mim era em relação ao aprendizado, sabe? Mas na verdade foi um tanto o contrário porque, é de conhecimento de todo mundo que a habilitação em inglês na UFSCAR já pressupõe o domínio intermediário/avançado e as aulas já são praticamente todas em inglês, as apresentações, as intervenções e seminários, as leituras, então abismo nesse sentido de que bom, eu tô aqui nessa intenção de que eu pudesse crescer e manobrar meus conhecimentos na língua, mas o

que me impactou é que justamente o curso já exigia essas minhas manobras para que de alguma forma levá-lo adiante, então foi aí que eu decidi dar uma pausa e fazer mais calmamente para entender, digamos assim, certos pré-requisitos que eu deveria já dominar para poder fazer o curso, o que é diferente da outra habilitação né, do espanhol.

- E você tinha consciência ou conhecia alguém já que pudesse ter dito sobre esse certo domínio da língua? Ou foi uma surpresa?

NA verdade eu comecei a ter contato com esses comentários de que já pressupunha um domínio considerável pra poder seguir adiante no curso de fato quando eu ingressei né, sobretudo na primeira semana, porque aí eu comecei a ter contato com o pessoal veterano do curso, e aí começaram a me trazer essas diferenças, mas quando a gente ingressa, ingressa assim bastante deslumbrado com a oportunidade, a gente pensa bom, faz parte do processo né, da própria natureza que é começar uma graduação, então, em nenhum momento eu supunha que seria um caminho fácil de trilhar, mas ao mesmo tempo acho que só pela prática e pela própria experiência de cada um que a gente pode entender esse processo né, de ser ou não relativamente fácil ou desafiador.

- Só uma curiosidade, você é da turma de 2014 né? E você se forma agora ou você ainda tem algumas disciplinas ou estágios pendentes?

Então, eu já cursei todas as disciplinas teóricas do curso, ficou faltando somente as disciplinas do perfil 10, que tem “Teatro”, que é de Literatura Inglesa e o TCC 2, só que aí eu optei por participar do PLI, então era para eu ter me formado no fim do ano passado, mas como eu vim pro PLI eu tô com esse acréscimo, com essa complementação na formação, então eu volto agora para o segundo semestre de 2019 e só fecho com o TCC 2.

- Em relação às disciplinas de LI que você já cursou né, você acha que a licenciatura em LI atendeu às suas expectativas?

Olha, parcialmente. Porque pelo o que eu percebi, na verdade eu ingressei com essa ânsia, com esse desejo de crescimento na língua, é inegável que eu tive um crescimento considerável, um entendimento realmente muito significativo da língua, mas o que eu pude perceber e também pela proximidade de vários colegas, é entender que especificamente a licenciatura em letras na UFSCAR ela forma o professor, e formar esse professor significa assim, teorizar, problematizar, refletir sobre o papel do professor de língua inglesa na sala de aula, na docência em si, então formar o professor e outro aspecto, que é muito sobressalente é a questão da literatura, então digamos que sejam duas esferas assim que mais se destacam na formação que a UFSCar oferece. Mas assim, uma formação pra domínio propriamente da língua é algo assim um tanto pela tangente sabe? Porque desde o princípio já se requisita do aluno esse entendimento, esse domínio da língua, e durante o percurso em si das disciplinas também é algo assim, um tanto paralelo né, não é propriamente o foco do curso, conferir a formação da língua, mas formar o professor.

- Em linhas gerais eu posso dizer que você quer licenciatura em língua inglesa não corresponder às suas expectativas por conta dessa questão que você acha da língua que que não tem tanto na licenciatura em língua inglesa?

Eu acho que correspondeu parcialmente, no sentido de que a língua veio como consequência, é inevitável, mas digamos que o percurso seja não conferir a formação propriamente dita para a língua em si, mas para a prática profissional, então a docência do professor de língua, exatamente, mas assim já com domínio da língua para problematizar, refletir, teorizar a prática docente,

percebe? Então não é exatamente um percurso de “tá, vamo formar o profissional na língua, uma formação consolidada, pra que depois pensemos na docência, não, é um é um percurso que majoritariamente pensa na própria prática docente, e não tem a intenção de entender se há alguma falha ou se alguma insuficiência em relação à língua.

- No questionário inicial que eu mandei para você em novembro, você se declarou como motivado para ser professor de inglês. Aí eu queria que você me dissesse quais são os motivos que te fizeram se declarar dessa forma, como motivado para ser professor de inglês.

Eu penso o seguinte né, dominar uma segunda língua, e mais que dominar, refletir sobre ela, e trazer comparações dessa segunda língua com a sua língua materna é sempre uma possibilidade de ampliação da nossa visão de mundo, e um dos primeiros motivos é justamente entender que ter essa segunda perspectiva né de enquadrar a realidade naquilo que a gente tem como concepção de realidade é sempre uma experiência assim rica e muito importante para todo ser humano. Então eu acho que esse é um primeiro motivo, de entender que a língua é o nosso maior im-possível né, então se eu se eu fico assim na minha zona de conforto, digamos, e eu sempre vou estar condicionada a sempre ter um mesmo ponto de vista, né, e a gente sabe que muito que a gente entende sobre nós mesmos e sobre o mundo, e sobre a nossa realidade vem do que a gente tem pelas palavras, pela língua, pela linguagem, né, então ter pelo menos um segundo ponto, que é o inglês nesse caso, acho que já é um primeiro motivo bastante fundamentado, para além disso, ser professor, e especialmente na área de Letras, eu tenho um segundo motivo, que é um sonho meu de pequeno de trabalhar com a sala de aula, porque é um espaço que sempre me fez bem e faz acreditar na possibilidade de desenvolver não somente a mim, mas outras pessoas, e na área de Letras eu poderia ampliar o leque que é justamente trabalhar não só especificamente com uma disciplina ou com uma unidade de ensino do currículo né, mas com, digamos de alguma forma, com uma pluralidade de possibilidade, porque a área de letras de alguma forma na grade à área de conhecimento de artes e de humanidades, então, permite a esse profissional uma possibilidade de trabalho não tão fechadinha, quadradinha e condicionada né, eu acho que esse seria um segundo motivo. Um terceiro motivo é porque é inegável o poder simbólico do inglês cotidianamente e já é uma discussão que vem sendo arrastada por um bom tempo, por que o inglês é como se fosse essa credencial para você ter acesso ao mundo, digamos, não que eu ache que as outras línguas tenha um papel desmerecido nesse sentido. mas é que o próprio mercado e por diversas razões socioeconômicas e políticas, a gente sabe que o inglês tem esse esse papel sobressalente, então de alguma forma, por mais que a gente tem uma maturidade de entender que nenhuma língua é melhor que outra ,que nenhuma língua é estigmatizada por ser como é e outra tenha que ser privilegiada, de certa forma acaba sendo, entre aspas, contaminado por essas ideologias, por essas concepções e viver de algum modo nesse sistema atual é entender que é viver em uma sociedade de competição acirrada e que dominar o inglês de algum modo você poderia tem maior credibilidade nessa competição acirrada sobretudo no mercado.

- você já realizou o estágio supervisionado na área de inglês?

Sim, as duas disciplinas.

-Pode me contar um pouquinho como foi essa experiência, onde você fez estágio, qual foi o seu papel nesse estágio?

Eu fiz o primeiro estágio no segundo semestre de 2017, e eu fiz na escola estadual “Prof. Adail Malmegrim Gonçalves” que fica no distrito de Água Vermelha, que é onde eu moro, um primeiro

motivo da escolha desse campo específico foi justamente porque foi lá que eu fiz o ensino fundamental I todo, e de alguma forma eu tenho um vínculo com a escola muito forte, e eu queria contribuir, colaboração em algum sentido com a escola, então eu fui passar essa primeira experiência lá. A formatação dessa primeira disciplina de estágio são 40 horas, 20 horas o estagiário tem de estar em sala de aula com observação/participação do professor regente, então são intervenções muito pontuais, mas estratégicas no sentido de que nós devíamos mapear e entender um pouquinho o contexto que nós estávamos inseridos, para que através desse mapeamento nós pudéssemos propor uma proposta de intervenção, uma proposta de ensino e que essa proposta tivesse a carga horária das outras 20 horas faltantes, e que depois totalizassem 40 horas.. Então nesse primeiro momento eu acompanhava um professor na sala de aula e ajudava em resolução de exercícios, às vezes algum outro pedido que o professor me fazia, mas sempre amparado a esse profissional e depois desse mapeamento do contexto eu pude propor uma sequência de atividades didáticas supervisionadas por esse professor para que eu pudesse de alguma forma, ter um espaço nas próprias aulas né, então eu elaborei um plano de ensino com certas características que eu pude observar nas primeiras 20 horas, e que eu achei que pudesse de alguma forma ir de encontro com certas necessidades que eu havia detectado nesse contexto, depois disso eu comecei a trabalhar numa escola de língua estrangeira infantil, chamada “Purple Kid”, que fica no Centro da cidade e lá eu trabalho com inglês com crianças, eu tinha sempre que preparar atividades lúdico-didáticas para essas crianças e que pudesse de alguma forma trazer a língua inglesa, nessa mesma oportunidade eu pude assim, eu pude ter contato com diversas dinâmicas, brincadeiras, que de alguma forma possibilitava essa interação com a língua pela própria brincadeira, que tirava essa característica padrão, formal de sala de aula e lousa. Então eu pensei que eu gostaria de fazer o estágio II nessa mesma escolinha, mesmo contexto. No entanto, quando chegou o semestre propriamente, foi o primeiro semestre de 2018, e na definição de campo né, na definição de escolhas, como eu tava muito atarefado porque eu havia assumido aulas em outras instituições, eu acabei optando por fazer mais uma vez nessa mesma primeira escola que eu havia feito, só que nesse segundo semestre tem uma configuração um tanto diferente porque nós temos de já ir pro contexto com uma sequência didática pensada, planejada, arquitetada, com um total de 25 horas, então você já teria de ir para a escola propondo, digamos entre aspas um projeto, um trabalho a ser desenvolvido. E aí nesse segundo semestre eu fiz uma parceria com a biblioteca pública do distrito de Água Vermelha e com a escola, então como eu propus um projeto de atividades com a língua inglesa no contraturno e a escola por questões de logística não tinha como acolher, digamos assim o desenvolvimento desse projeto, nós acabamos fazendo e levando os alunos interessados para a biblioteca, e aí nesse segundo semestre foi uma atividade muito interessante porque pudemos fazer, em português o gênero é “fotonovela”, mas numa aproximação, tradução direta chamamos de “Phototale” e a gente trabalhou com um conto do Dickens, “Cri”stmas Carol”, nós fizemos então uma foto novela desse conto né, então nós trabalhamos com texto original, depois pensamos em sequências fotográficas fulcrais para o desenvolvimento desse conto né, então tivemos um trabalho, um produto final assim, muito interessante e eu ainda tenho guardadinho comigo como uma memória do tempo da graduação, do estágio, enfim, do trabalho.

- então você se considera motivado depois do estágio supervisionado?

Sim, com certeza. Nessa minha, entre aspas, deficiência porque eu sei que não é exatamente assim, mas por falta de oportunidade ao longo da vida de fazer um curso de fato consistente de língua inglesa, eu decidi fazer um curso paralelamente a graduação fora, durante a graduação, e aqui no PLI também estou fazendo um curso de língua inglesa, então acho que motivação é algo que pode se constatar, porque quero voltar com essa interação, com esse contato com a língua bastante

consolidados né, para chegar de novo ao país, mais repertoriado de conhecimento, de entendimento, de funcionamento da língua para poder trabalhar também com a língua.

- Em relação ao estágio você se considera motivado? Por quê? Por quais razões, motivos? Foi uma boa experiência para você?

Sim, com certeza, principalmente por entender que, digamos assim, nós temos um contexto assim bastante delicado atualmente que é querendo ou não furtar desse discussão bastante recente de que as universidades devem estar restritas a uma elite intelectual, como disseram, não sei se de algum modo você pode perceber isso, o que de algum modo é justamente o contrário, então acho que uma motivação maior é entender que o trabalho com a sala de aula, a língua inglesa sendo também possibilidade de acesso para essas pessoas que não estão sendo conjugadas como essa elite intelectual entre aspas, acho que seja também um exercício de cidadania sabe, seja também um exercício de entendimento e reconhecimento de que essas pessoas, independentemente de suas próprias condições, também tem a possibilidade de se desenvolver, seja no domínio de uma língua estrangeira, seja na própria problematização e reflexão sobre ensino, sobre a realidade que os entorna, sobre outras maneiras de enxergar e de entender como as relações humanas e sociais acontecem sabe, então essa minha motivação sobretudo vem de entender que ser professor, trabalhar com a sala de aula é um exercício de cidadania muito caro e muito necessário atualmente né; o inglês veio como um acessório né, veio como uma consequência, digamos, nesse processo, mas não que eu esteja me isentando de um entendimento que ele não seja importante, que ele não seja significativo, porque assim, entre os estudos né de língua inglesa e língua materna, Eu sempre tive um vínculo muito maior e mais forte com os estudos de língua materna, mas todo esse meu preparo e percurso em relação à língua inglesa não pode negligenciar o meu próprio interesse em trabalhar com a língua estrangeira na sala de aula e de poder levar, digamos assim, essa credencial que é o inglês, né, sobretudo para alunos, comunidades que estão cada vez mais negligenciadas em ter acesso ao ensino, e é também uma das razões pelas quais eu escolhi trabalhar nesse distrito, ele é bem afastado e tem um número de possibilidades e oportunidades muito pequenos.

- Em relação ao curso, e especificamente à habilitação em LI, em quais momentos você esteve mais motivado e por que?

Bom, eu estive mais motivado acho que foi a partir do fim do segundo semestre do terceiro ano, porque, não sei se pelo fato de que até então nós enquanto alunos passamos por um percurso muito delicado de adaptação e de uma boa desenvoltura no domínio da língua nos seminários em língua inglesa né, porque até então era o motivo de tensão e de outros custos de ordem pessoal e emocional, digamos, mas acho que a partir do fim do terceiro ano, talvez por uma questão de já ter um maior costume, de já ter de alguma forma entendido quais são os caminhos para bem desenvolver essas exigências e também por questões assim de entender que a didática de quem conduz a disciplina é diferente, e aí a gente começa a ter um desempenho, uma motivação assim diferente, uma perspectiva diferente.

- Mas tem alguma disciplina específica ou algum método de avaliação de repente? Um exemplo assim que você possa me dar? Você consegue identificar ou não?

A própria disciplina da professora Camila de projetos em que de alguma forma tem um protocolo diferente, então a metodologia é bastante interativa, nós alunos de fato nos posicionamos numa condição que não é propriamente aquela formatação padrão e acadêmica e de exigência, então é como se concretamente colocássemos a mão na massa, no trabalho com a língua, com projetos, não

furtando nos da teoria, mas tem uma metodologia diferente né, e eu acho que isso é um facilitador bastante significativo para todos.

- Em quais momentos você se considerou menos motivado ou até mesmo desmotivado ao longo do percurso de língua inglesa?

Eu acho que sobretudo no primeiro semestre, porque, assim como a grande maioria colegas de curso era sempre um motivo de dissabor, um motivo muito, entre aspas, angustiante, ter que participar da disciplina, justamente por entender que seria essa avalanche da língua estrangeira sobre nós, então é de fato algo que choca muito, então o primeiro semestre. Mas depois disso ao mesmo tempo o que carregava em mente é que assim, bom o problema tá em mim e nos meus colegas.

- Bom, mas quando você se referiu a essa avalanche eu não entendi muito bem o que você quis dizer.

Eu quis dizer que assim, chegávamos para a disciplina e essa exigência, esse requisito de domínio extremamente considerável fazia com que tivéssemos um efeito reverso, porque chegávamos pra disciplina propriamente e não encontrávamos uma razão de estar ali e um sentimento de estar deslocado ou sentimento de não ajustar-se de não ser compatível com aquilo que pretenderíamos fazer, o formar, o trabalhar né, então é um momento muito crítico no primeiro semestre e depois houve outros momentos sequenciais, sobretudo em disciplinas de segundo ano, mas esse segundo momento tem a ver com a própria postura digamos, docente de quem assumiu as disciplinas talvez, talvez seja o motivo, mas anteriormente não é essa propriamente a razão, é justamente em relação à questão de conteúdo mesmo e de proficiência na língua, porque a gente chega em um lugar muito heterogêneo de domínios né, uma pluralidade de entendimento e de domínio da língua por parte do próprio grupo seletivo que opta pela habilitação em língua inglesa, então é como se fosse um condicionamento e uma exigência dessa mesma potencialidade de domínio da língua a partir de sujeitos que estão assim muito diferentemente posicionados em relação ao mesmo domínio, sabe, acho que esse foi um dos primeiros entraves.

- Então você me disse que teve menos motivado nos primeiros semestres né do curso, você mencionou que no terceiro ano se sentiu motivado pela metodologia, depois do terceiro ano a sua motivação se manteve ou em algum outro momento pós terceiro ano a sua motivação caiu um pouco?

Se manteve sim, só que aí, já não era propriamente disciplinas digamos assim de formação na língua, não que desde o princípio tenha sido, mas é que me parece que a característica das primeiras disciplinas sejam essa proposta, porque de quarto ano para frente são disciplinas que problematizam o professor, as abordagens, as competências e nomeadamente os próprios estágios, então é uma configuração muito diferente.

- Hoje, qual é a sua motivação para atuar como professor de inglês?

Eu acho que é levar essa perspectiva de que o domínio de uma segunda língua contribui significativamente para o próprio entendimento de si e da sua realidade, então essa é minha motivação é de levar essa credencial para os alunos e para as próximas gerações que eu tiver contato.

- Você acha que o conteúdo das aulas de língua inglesa por exemplo, as teorias, as práticas e reflexões elas se relacionam a sua expectativa de atuação profissional?

Eu penso que sim, se relacionam, mas ainda nos parece um pouco distante, as vezes, não que eu ache que a teoria não tenha um papel importante e fundamental, muito pelo contrário, tem sim, e a teoria de fato que guia, orienta e nos traz um repertório sobre esse papel da prática, mas eu acho que não há caminho melhor também de aprendizado que não a própria práxis, então eu acho que talvez pudesse haver uma maneira de repensar e trazer muito mais próximas essas duas esferas, por exemplo, eu participei por 4 anos do PIBID e até então não havia PIBID na língua estrangeira, então eu me senti assim muito mais preparado para trabalhar com a língua materna e justamente em função da teoria e da prática que o PIBID me trazia, mas eu acho que seria um programa interessante de também pensar né na língua estrangeira né, no lugar da língua estrangeira, afinal, estamos nos formando para isso.

- Mas além do PIBID você não teve oportunidade de atuar em outros projetos relacionados a língua inglesa? Durante a sua graduação tiveram outros projetos nos quais você pudesse atuar ou não? Ou você acha que a oferta nesse sentido foi ruim?

Não, não, para além do estágio nenhuma outra experiência propriamente ligada a língua estrangeira.

- Na sua opinião, então, o que é ser um bom professor de inglês? Quais características e habilidades você julga necessárias?

Uma pergunta complexa, rs, eu penso que seria um bom professor, talvez muito mais que trazer essa percepção de exigência, ou de uma metodologia que vá fazer com que esse aluno se intimide no processo é justamente o que eu tenho por entendimento contrário né em relação à profissão docente, então eu penso que ser um bom professor é justamente caminhar junto, no mesmo patamar que o aprendiz porque de algum modo o professor também é aprendiz, ser professor implica justamente tirar essa verticalidade entre professor e aluno e trazer uma relação de horizontalidade né, de lado a lado e de passar pelo processo juntos e fazer do conhecimento uma descoberta e que é significativa para ambos.

-No caso do professor de inglês, você que tem habilidades, características específicas?

Eu acho que é muito mais assim delicado pensar no professor de inglês porque a gente está pensando no trabalho com uma língua que não é comum para o aluno, que não lhe é parte do seu círculo de convivência, o que é um fator delicado porque o desinteresse, a apatia podem ser muito maiores, podem ser entraves muito difíceis e desafiadores e aí que vem justamente o papel do docente nesse contexto, que é fazer com que esses desafios não sejam impossibilidades para que o trabalho, o projeto que se idealize se concretize, tenha importância tanto quanto possível para todos.

- No caso de um professor de inglês, você acha que saber bem a língua é suficiente ou não?

Olha, eu acho que é importante para aquele que se coloca no papel de ensinar a língua, apesar de que a gente nunca pode se dizer completamente um dominador da língua estrangeira, nem mesmo da nossa própria língua, mas eu acho que assim, predominantemente, o quanto mais esse profissional tiver no seu arcabouço de entendimento da língua melhor, porque a sala de aula é um espaço muito imprevisível, e querendo ou não o professor ele é sempre no contexto escolar, digamos, sempre requisitado pra de algum modo testar seu conhecimento ou não, então se de algum modo o professor é surpreendido por uma pergunta e desconhece, já é um motivo para que entre

aspas essa credibilidade dele caia, não que eu ache que nós tenhamos que ser super inteligentes e indistintamente, muito pelo contrário, mas é que há de alguma forma essa rixa esse acontecimento de testagem, digamos assim, mas eu acho que em termos assim de si consigo mesmo, de professor para professor, digamos assim de mim para mim mesmo né, eu me sentiria confortável em entender que bom, eu tenho um domínio realmente muito considerável que agora eu me sinto preparado para ensinar, é como eu disse, eu tenho colegas que cursaram toda graduação, todas as disciplinas de LI e não se sentem preparados para dar aulas, e aí cai em concepções até mesmo individuais de entender de bom eu estaria sendo hipócrita de querer dar aula de alguma coisa que eu não domino, por exemplo né, ainda que tenha tido aprovação em todas as disciplinas, eu acho importante nesse sentido de dominar, entender bem, quanto mais melhor, não que sejamos experts em qualquer assunto, seja em inglês ou qualquer outro conteúdo.

- Você acha que é importante saber a língua, e a formação, ela tem um papel essencial aí nesse preparo?

Sim, sem dúvidas.

- Mas para você o papel da formação e do conhecimento da língua estão equiparados? Ou você acha que um é maior que o outro?

É predominante a reflexão, o pensar do profissional, e não propriamente a formação na língua, então sinceramente se a pessoa quer obter o grau tem de investir em algo extracurricular, a não ser que já tenha tido ao longo dos estudos já tenha tido contato, já tenha feito curso em rede privada, enfim, tenha tido já um bom desenvolvimento.

- Quais você acha que são os desafios da profissão de professor?

Primeiramente eu penso que o maior desafio seja o tempo, porque é tão compartimentado, fragmentado o tempo do inglês na configuração escolar atual, porque duas aulas semanais é algo esdrúxulo até, muito problematizar para as aulas, para o próprio aprendizado se concretizar, acho que talvez um segundo desafio seria a questão de em função de um tempo compartimentado o professor tem de trabalhar com recursos e com estratégias que lhes são viáveis né, muitas vezes essas estratégias são escassas, no sentido de que não se é possível trazer uma dinamização, um contato, uma interação mais real tanto quanto possível, e aí acaba fazendo com que o professor fique sujeitado a trabalhar com apostilas, com mecanismo que lhe são impostos e que despertam no aluado uma apatia, a colocação do inglês num lugar desprivilegiado, ah não preciso estudar, não é a língua do meu país, para quê, uma série de outros questionamentos que fazem com que essa disciplina fique relegado escanteio. O que é essa matéria essa disciplina escolar Sheik que seriam desafios inglês sentido

- Como você enxerga a profissão de professor de inglês? Como você vê a profissão?

Eu enxergo como uma profissão muito importante, assim, como todo e qualquer docente, mas de uma maneira especial eu acho que o professor de inglês tem um papel bastante fundamental de trazer essa conscientização que é provida através do trabalho da linguagem, conscientização socioeconômica, política, histórica, cultural e de nós mesmos.

- Ao longo do curso, qual foi o papel das disciplinas, do estágio, projetos de extensão na sua formação de professor?

As disciplinas em si me fizeram inevitavelmente entender que eu devia investir, e que eu devia correr atrás, pra domínio e aprendizado da língua, além disso foram importante não só por permitir teorizar, refletir, o próprio papel da escola, do professor, dos sujeitos que de alguma forma compõem esse processo, e de alguma forma a gente consegue estabelecer associações que dizem respeito a nossa própria vida, aos lugares dos sujeitos em sociedade, e o estágio foi uma oportunidade importante de levar para um contexto, uma brecha digamos, do que o percurso teórico e reflexivo pode abordar.

- Quais são as suas expectativas de atuação profissional após o término da graduação?

Não tenho dúvida de que eu quero trabalhar com a sala de aula, tanto é que aqui no PLI eu tô investimento no curso de inglês, porque ao retornar eu pretendo voltar a trabalhar, porque antes de vir eu já estava trabalhando em algumas escolas dando aulas, mas a intenção é ser professor sim e de escola pública em hipertensão entrar no estado é provável que eu passei um tempo entendi mesmo o trabalho na academia né pessoa

- Esse seu trabalho que você estava exercendo antes do PLI era de professor de língua materna ou de inglês?

As duas, eu trabalhava como professor de português de ensino médio e de pré-vestibular, e no pré-vestibular eu tinha duas aulas semanais de inglês, mas era um inglês digamos instrumental, porque trabalhávamos na resolução de exercícios que foram colocados no ENEM e eu estava numa escola de educação infantil onde eu tinha sete turmas de crianças, ensino fundamental I e eu trabalhava com LI lá.

- o seu mestrado ele você tem já alguma área específica que você queira pesquisar?

Sim, ele tá ligado às duas pesquisas de iniciação científica que eu fiz durante a graduação, fazer no programa de pós-graduação em linguística, mas especificamente na área de análise do discurso.

- Em quais contextos considera atuar como professor de inglês após o término da graduação?

Como professor de aulas particulares, isso é certo, escolas de idioma e escolas da rede estadual ou municipal. Ensino médio e ensino fundamental II são contextos que me interessam, me deixam a vontade.

- Existe algum fator determinante para sua motivação ou até mesmo a falta dela para exercer a profissão de professor?

Eu acho que existe um fator que é determinante, mas que ao mesmo tempo é a falta. O primeiro é o entendimento do que é determinante, o inglês é uma credencial, tá certo que isso é uma ideologia, que é inculcado em nós frequentemente, é uma credencial para acessar o mundo, para acessar lugares objetivos e subjetivos, digamos, e a falta dela seria justamente entender que é sempre uma corrida contra o tempo, então a minha motivação é de cada vez mais ter em mãos essa credencial, mas ao mesmo tempo é algo muito abstrato, percebe? Então exige de mim essa corrida de investir, interagir, de me manter em contato, de buscar, de estar atrás dessa mesma credencial, então é um tanto ambíguo.

Apêndice E – Entrevista com o participante Rodrigo

-Primeiramente eu queria saber porque você escolheu a habilitação em língua inglesa?

Porque eu sempre me interessei pela língua inglesa e eu esperava ter um conhecimento mais profundo da língua com o curso.

- Dessa forma qual era a sua expectativa quando você se inscreveu na licenciatura em LI?

Eu não esperava que fosse como uma escola de idiomas né, mas esperava que a gente fosse ter o conhecimento mais profundo da língua com a linguística, a fonética, a fonologia da língua, mas isso me decepcionou um pouco.

- No caso a graduação não te forneceu esse conhecimento mais aprofundado?

Não, eu achei que foi bem raso o conhecimento da língua inglesa, o foco mais do curso foi no método de ensino da língua inglesa, mas o que se ensinar ficou devendo.

- Você disse no seu relato que as disciplinas de língua inglesa foram muito decepcionantes. Você pode detalhar um pouquinho?

Eu gostei bastante da parte de literatura tanto língua inglesa quanto da língua portuguesa, mas por esse motivo mesmo, que eu esperava um profundamente na linguística da língua que eu não tive.

- Quando você diz esse aprofundamento na linguística você se refere às habilidades?

Tanto a gramática da língua, a fonética, as diferenças entre os vários sotaques, isso não teve mesmo.

- E nas disciplinas mais voltadas pra formação de professor você também considera decepcionante? Não atendeu suas expectativas? Como você avalia?

Nessa parte eu acredito que foi satisfatório, mas como eu não tava interessado tanto nessa parte, acho que talvez por isso também eu tenha me decepcionado, a parte da didática, dos métodos de ensino, acho que foi bem aplicada, mas como eu esperava também uma outra parte né, na parte de gramática, de linguística talvez por isso tenha me decepcionado mais.

- No questionário inicial, você se declarou como pouco motivado para ser professor de inglês. Eu queria saber quais são os motivos que te fizeram se declarar dessa forma.

Ah, eu já tenho um emprego estável e também além disso por conta do estágio que eu realizei na escola pública, eu me senti bastante desmotivado em buscar ser professor de língua inglesa, ao menos na escola pública né, talvez um cursinho, uma coisa assim, mas de qualquer forma eu teria que fazer, eu imagino, um curso mais avançado para ter segurança de ensinar língua inglesa, porque só com o que eu tive na faculdade, apesar de saber os métodos e tal, mas eu não me sinto seguro com o conteúdo.

- Em algum momento, pelo menos quando você ingressou no curso, você tinha motivação para ser professor de inglês, ou não?

Então, para ser professor exatamente de inglês, não. Eu pensava, talvez, mais pra frente continuar com o mestrado, doutorado, e talvez lecionar no ensino superior, mas de ser professor de inglês eu realmente não tinha pensado.

- Mas na pós-graduação, por exemplo, qual seria o papel do inglês, seria para você entrar na seleção, ou você pensou em talvez pesquisar algo na área do inglês?

Eu me interessei bastante pela literatura inglesa, foi uma coisa que eu gostei bastante. Acho que serviria, então, tanto para a prova em si, quanto talvez algum objeto de estudo, mas nessa área de literatura, não de gramática.

- Agora a pouco você me disse sobre o estágio que realizou na escola pública. Você pode me fornecer maiores informações sobre o seu estágio?

Eu realizei os quatro estágios, dois de língua portuguesa, dois de língua inglesa, todos ali na Escola Álvaro Guião, o primeiro de língua portuguesa eu fiz no período noturno, no ensino médio, o primeiro de língua inglesa foi nessa escola, só que no período da manhã, também com o ensino médio, o estágio de português eu fiz bastante espaçado né, a as aulas, e o estágio de inglês eu fiz a preparação, observei algumas aulas, depois fiz a regência em uma semana, o estágio dois também realizei ali na escola, só que em um período menor, só a parte de regência mesmo. No primeiro estágio foram, se não me engano, vinte horas de observação, e não sei se vinte de regência, algo assim, então eu observei as aulas de duas professoras e depois pratiquei a regência nas aulas que elas me cederam e também eu participei como monitor em uma atividade que uma das professoras estava fazendo sobre o Halloween, então eu passei o dia na escola, falando sobre a data, algumas lendas e isso também contou como regência.

- Na resposta do seu questionário você se declarou como pouco motivado após o estágio. Por que você se declarou assim?

É até um sentimento que eu verifiquei nas próprias professoras lá, porque uma delas até me disse que ela começa o ano bastante motivada e trás coisas diferentes, pensa em aulas diferentes para os alunos, e a maioria não se interessa, isso que eu notei mesmo, a maioria das turmas são bem diversas, algumas mais interessadas outras bem menos, mas acho que é o próprio desinteresse do aluno que acaba desmotivando o professor também.

- Em relação à habilitação em língua inglesa, tem algum momento que você sentiu que você tava mais motivado?

Acredito que nas disciplinas de literatura. As de inglês do primeiro ano, acredito que foram até um pouco difíceis né, porque tinha bastante tempo que eu tinha saído do ensino médio, e eu não tava praticando o inglês, então as disciplinas do 1º ano foram mais difíceis, mas no final talvez foram as melhores, porque a professora aplicava a gramática mesmo, para relembrar, tempos verbais, me lembro de algo assim, talvez o primeiro ano tenha sido melhor.

- Em relação às disciplinas de língua inglesa você se considerou menos motivado ou sem motivação?

Acredito que nas disciplinas mais pedagógicas, principalmente de estágio, que era uma coisa assim, o estágio em si não era motivador, e também a própria disciplina, as discussões não me interessavam.

- Hoje como você classifica para atuar como professor? Você tem alguma motivação para isso ou não?

No momento não, tanto pelo o que eu vivi no estágio, quanto pela minha segurança em repassar.

- De alguma forma você acha que então que o conteúdo das aulas de língua inglesa, no caso teorias, práticas, reflexões, elas se relacionam a essa sua falta de motivação para atuar?

Eu acredito que sim, eu sei que como licenciatura é necessário ter essa parte de como ensinar, essa parte pedagógica, mas achei que teria a parte de conteúdo mais aprofundada, não tivemos.

- Em nenhum momento você acha que as teorias, as conversas e reflexões, não foram tão significativas?

Talvez eu tenha tido um certo distanciamento dessas disciplinas pedagógicas e isso tenha influenciado a minha falta de motivação com elas, mas não era o que eu esperava.

- Mas esse distanciamento foi algo natural?

Acho que sim porque esse distanciamento foi tanto nas disciplinas pedagógicas de inglês quanto nas disciplinas pedagógicas gerais, era uma coisa que não me interessava mesmo, nessa parte da parte pedagógica foi aquela que menos me interessava mesmo.

- Para você o que é ser um bom professor de inglês? Quais são as habilidades necessárias para um professor ser considerado bom?

Eu acho que o domínio do conteúdo e saber como ensinar, estar sempre se atualizando, e pensando em novas alternativas que se adequem melhor ao seu aluno.

- Quando você diz conteúdo, você quer dizer as habilidades da língua?

Isso mesmo, as habilidades linguísticas, de ter conhecimento mesmo da língua.

- Você acha importante saber a língua, e também saber esse como ensinar, a formação, mas você acha que um é sobressalente ao outro, ou tem que haver um equilíbrio?

Eu acho que um equilíbrio, por exemplo, uma coisa que a gente vê bastante, isso ajudou, foi um ponto positivo do curso, ajudou a desmistificar essa questão de o professor é nativo da língua, e isso não quer dizer nada, a pessoa pode ter o conhecimento da língua e talvez ela não tenha as habilidades, a preparação para como transmitir esse conteúdo, que é essencial também.

- Em linhas gerais, para você, o que é ser professor de inglês?

É compreender a língua inglesa, e saber como transmitir ao seu aluno esse conteúdo dessa nessa nova língua, que é diferente.

- Quais você acha que são os desafios da profissão docente?

Acredito que a questão salarial, de estrutura. Eu fiz em uma escola central, que bem ou mal tinha uma estrutura razoável mas eu vi relatos de colegas que foram em escolas bem complicadas, e também o próprio interesse dos alunos, isso é complicado porque eu observei turmas de ensino médio, aparentemente todos da mesma faixa etária, mas as turmas eram bem diversas né, então também como o professor lidar com turmas tão diferentes, e alunos tão diferentes, e numa sala com

quarenta alunos como é que você consegue acompanhar o desenvolvimento deles ou fazer alguma coisa voltada para cada um deles, é bem complicado.

- Com relação à questão da formação de professor, da licenciatura em si, para você qual foi o papel das disciplinas, do estágio, e de projetos de extensão? Eles foram significativos?

Eu acho que como licenciatura, o estágio e essas disciplinas pedagógicas são essenciais, não eram tanto do meu interesse, mas eu entendo a importância delas. Projetos de extensão não pude participar porque eu trabalho em tempo integral, até tive que atrasar um pouco o curso por conta disso.

- Mas se você tivesse tido um tempo você queria ter participado de projetos?

Sim, se eu tivesse tempo com certeza participaria de Iniciação Científica ou algum outro projeto na área de literatura.

- Agora que você terminou o curso, quais são suas expectativas de atuação profissional? Você tem alguma expectativa em relação ao curso?

Não, no momento não. Eu penso talvez ano que vem em partir para o mestrado, mas não é uma coisa certa ainda.

Você já declarou para mim que não pretende atuar como professor de inglês, pelo menos por enquanto, mas numa hipótese de atuação, em qual contexto você consideraria atuar?

Talvez numa escola de idiomas e talvez no ensino superior.

- E por quais razões?

Por já ter tido contato com o ensino público fundamental e médio, é um tipo de carreira que eu não seguiria.

- No seu relato você fala que achou a profissão bem desgastante e com poucos benefícios, pode explicar um pouco.

Sim, achei muito cansativa a rotina do professor, eu lembro a parte do estágio que eu fiz de forma mais intensiva, indo lá todos os dias na escola foi muito cansativo, eu ia só um período, de manhã, mas achei extremamente cansativo toda a preparação de aulas, aplicação e era uma professora que nem tinha tantas turmas assim, eu tinha acompanhado no semestre anterior uma outra professora que tinha bem mais turmas, e ela só aplicava apostila, porque ela não tinha tempo mesmo de elaborar mais nada.

- E com relação aos benefícios, você se refere às questões salariais? Tem algum outro ponto?

Questão salarial, da estrutura e apoio que a escola fornece e o interesse dos alunos, de você ver que não estão interessados e não evoluem.

Então qual você considera o fator determinante para sua falta de motivação para exercer a profissão de professor de inglês?

Eu acho que é a falta de atrativos na profissão, e o fato de eu já ter um emprego estável. Acho que se eu não tivesse o emprego talvez eu consideraria melhor, mas não é o caso.

Então só para fechar, quando você se matriculou no curso de letras e fez a escolha então pela habilitação foi mais por questões de aprender melhor a língua?

Isso, eu me interessava mais pela língua inglesa do que pelo espanhol, apesar de me achar bonita a língua também, mas em termos de aplicação, no dia-a-dia, em termos profissionais eu achei o inglês mais interessante.

- Você não tinha conhecimento de que o curso de graduação em letras na UFSCar fosse nessa configuração, no caso das disciplinas de inglês?

Não, eu não cheguei a ler a ementa, nem o conteúdo das disciplinas, só os títulos, e pelos títulos pareciam interessante, como “Habilidade Oral”, mas que não correspondeu à minha expectativa.

Apêndice F: Entrevista com a participante Gabriela

- Oi, tudo bem?

- Tudo bom.

Antes de começar, eu tô gravando a chamada para poder transcrever depois, tudo bem?

- Tudo bem.

- Para a gente começar, eu queria saber primeiramente por qual razão você escolheu a habilitação em língua inglesa.

- Por um lado eu já tinha familiaridade com a língua, porque eu já fiz curso de inglês, e também por causa do mercado de trabalho, eu achei que ia garantir mais oportunidades para trabalhar como professora fazendo o curso de inglês.

- Entendi, e quando você entrou na graduação, como que você considera o seu considerava o seu conhecimento de inglês, em relação às habilidades, você acha que era bom ou mais ou menos?

- É eu considerava o nível de médio para o avançado eu ainda não era fluente e principalmente eu não tinha confiança ainda.

- entendi

- Para poder por exemplo, assistir um filme sem legenda ou uma série sem legenda quando comecei no curso tava bem meio termo.

- Entendi, bom, então nesse sentido qual era a sua expectativa quando você se inscreveu na licenciatura em língua inglesa?

- É eu acho que eu esperava poder dar aula de inglês eu não sei se eu tinha tanto expectativa quanto à fluência, porque eu tava esperando um trabalho mais focado em textos uma coisa mais gramatical, é que a fluência é uma coisa que surgiu sem querer, porque a expectativa era mais poder dar aula de inglês do que realmente ter fluência na língua.

- Entendi, e a licenciatura em inglês você acha que ela atendeu às suas expectativas?

- Eu acho que ela tem uma preocupação grande, ela teve uma preocupação bem grande quanto a isto, é eu acho que a gente teve mais disciplinas do que outros cursos por exemplo teriam, ela é bem focada na formação profissional, mas eu acho que na questão prática ela deixou um pouquinho a desejar, porque a experiência do estágio é bem no final, tem gente que já tá dando aula desde o começo, às vezes um método na teoria, ele é uma coisa, mas na hora que você vai aplicar é outra coisa, então eu acho que ela funciona muito bem na teoria só que na prática eu acho que faltou ainda alguma coisa.

- Na resposta do questionário que você mandou para mim você se declarou como pouco motivada para ser professora de inglês, aí eu queria saber um pouquinho sobre quais são esses motivos né que te fizeram se declarar assim.

- É poderia repetir a pergunta não consegui ouvir

- Tá no questionário inicial aquele que eu mandei acho que em novembro mais ou menos você se declarou como pouco motivada para ser professora de inglês aí eu queria entender assim saber quais são os motivos né que te fizeram

- Por que?

- Isso.

- Por que não tava motivada?

- Isso, para ser professora.

- É, eu acho que o maior problema é justamente esta falta de amparo na prática, porque como eu nunca tive muita, é para falar que eu nunca tive experiência, tive poucas experiências, mas muito pouca experiência aprendendo uma outra língua, eu sinto que eu não tenho muita experiência e nem tanto conhecimento prático para poder dar aula, então é uma coisa que eu não sei se eu faria tão bem. As vezes quando o curso ele trata da profissão de ser professor, ele ainda idealiza muito e falta essa coisa prática como fazer e quando enxergar uma profissão de fato.

- E aí nesse sentido de prática, como foi o estágio supervisionado de língua inglesa? Onde você realizou?

- Estágio é uma coisa super necessária. Eu acho que este contato é fundamental e por um lado ele veio muito tarde no curso eu, acho que colocar nos últimos anos é muito fora da realidade, porque como eu falei, tem gente dando aula desde o primeiro ciclo, primeiro semestre, que entrou e eu também acho que as vezes ele é muito focado nesta parte teórica, não tanto em relatórios, artigos, mas as discussões ficam muito teóricas eu acho que falta sim neste momento de pegar uma experiência das pessoas e mostrar como realmente trabalhar com a língua.

- Entendi, e o seu estágio, onde que você realizou?

- Eu fiz os dois estágios, aliás quatro estágios obrigatórios de inglês e português na Escola Sebastião de Oliveira Rocha, que é uma escola de ensino público da cidade.

- Entendi, e pra quais turmas você quais turmas você acompanhou?

- Com inglês eu acompanhei o ensino fundamental, sexto, sétimo e nono ano, e em uma turma de Ensino Médio, segundo ano.

- E como você se sentiu em relação a sua motivação depois do estágio? Você acha que ela caiu ou não?

- Eu acho que com relação ao ensino fundamental ela diminuiu bastante, porque eu percebi como é difícil você ensinar uma língua para alguém que não tem o básico daquela língua, e você tem que praticamente criar todo o elo; com o ensino médio não caiu tanto, mas no quesito de avaliação eu ainda me sinto bastante insegura, porque uma coisa é você passar músicas, filmes, jogos, só que chegando na hora da avaliação, é uma coisa muito complicada, porque eu mesma não sei qual tipo de avaliação seria justa para o que a pessoa aprendeu daquela língua

- Entendi, bom eu queria saber em quais momentos do curso, em relação às disciplinas de inglês, você esteve mais motivada? Teve algum momento que a sua motivação foi maior?

- Ao longo do curso é complicado apontar, porque a gente teve alguns semestres bastante conturbados, mas se não me engano, eu acho que foi a parte de literatura, com relação à língua. Quanto a dar aula, porque deu para entender um pouquinho mais o contexto, e eu acho que de certa forma no começo do estágio quando você acaba de chegar na disciplina de estágio também primeiro contato para dar aula foi interessante, para sentir um conforto maior de não começar dar aula depois que já acabasse a faculdade.

- Em quais momentos você se considerou menos motivada?

- Eu acho que o momento que me motivou bem pouco foi contatos com disciplinas em que eu senti que elas não seriam mais focadas na licenciatura, então teve disciplinas para fluência, para escrita acadêmica de fato para a gente melhorar a nossa escrita acadêmica a oralidade e eu senti que não era isto que acontecia, porque o foco na licenciatura era tão grande que esse aspecto acadêmico ficava meio de lado.

- Hoje qual é a sua motivação para atuar como professora de inglês? Esta motivação existe, como que ela tá hoje?

- hoje em dia ela é fraca não tem como mentir. Ela é bem fraca e ainda me sinto muito insegura em visto da própria profissão, questão de ser professor me causa muita insegurança. Eu vejo muitas pessoas que falam de trabalhar por gosto, por ânimo, por vontade e quando a gente vejo mais com essa questão de profissão, como algo que tem que ser feito, às vezes parece que seria um caminho errado mas por outro lado quando comecei a aprender tentar aprender sozinha outras línguas e tem o contato de perceber o que que eu gostaria de aprender em cursos isso ajudou bastante na motivação porque eu penso que já não estou tão perdida, com base na experiência pessoal sei o que eu poderia fazer isso motiva um pouco, mas é bem pouco

- Entendi então para você é o que que é ser professor?

Eu acho que ser professor é como estar em qualquer outra profissão em que você vai encontrar pessoas que fazem por vontade, por vocação, por talento, e pessoas que simplesmente precisam estar ali, porque elas fizeram um curso, elas sempre tiveram contato, sempre tiveram curiosidade e elas precisam trabalhar, acho que é uma profissão como qualquer outra, mas como qualquer outra é preciso que a pessoa esteja

motivada para fazer aquilo, precisa ter algum norte de porque ela tá fazendo aquilo, senão é muito desgastante para ela quanto para os alunos.

- No caso de professor de inglês, para você o que é ser um bom professor de inglês? Quais habilidades, características são necessárias?

Eu acho que precisa ter um certo gosto pela língua, pelo aspecto formal da língua, mas não só, porque dá para perceber que existem professores que privilegiam mais a gramática e outros que privilegiam mais o uso, e eu acho que para você dar uma aula satisfatória você tem que conciliar esses dois de uma forma prazerosa, você tem que gostar de ambas as partes e saber relacionar ambas as partes, senão sempre vai ficar uma parte defasada.

- Para você saber a língua é suficiente para ser um bom professor? Ou precisa de mais alguma coisa?

Eu acredito que pode acontecer de um professor que sabendo a língua ele consiga dar aulas boas, mas eu acho que é um caso em exceção, e apostar nisso é perigoso, porque querendo ou não quanto mais estudo, não só em técnicas, mas também no aspecto gramatical e em como passar esses aspectos, eu acho que melhoram muito a formação, é um acréscimo muito valioso.

- Você acha que a formação também tem um papel significativo, para formar um bom professor?

Eu acredito que sim, porque mesmo que a pessoa critique aquilo, pelo menos ela não vai estar dependendo só da experiência dela, ou só do conhecimento dela empírico, então quando tiver um desafio, ela vai ter formas de se virar, não vai tentar buscar uma saída com base em outras experiências e basicamente ficar perdida.

- Para você quais são esses desafios da profissão docente?

Eu acho que o primeiro desafio é entender em como atingir o público alvo, que é uma coisa bem difícil, principalmente dando aula de língua, eu acho que material ele ao longo dos anos, tem pouco material que realmente ajuda a ter esse contato com os gostos dos alunos, então é um trabalho bem puxado, tem muita coisa que o , em questões de música, filmes, séries, para poder falar de uma outra cultura e num geral eu acho que precisa ter um desafio de como ser professor, não só no desafio de como ensinar alguma coisa, mas principalmente avaliar o tanto que o aluno aprendeu, porque esse pra mim é o maior desafio até hoje, saber como avaliar o que esse aluno aprendeu, sem ter certeza que ele sabe depois de tanta exposição.

-Ao longo da graduação você chegou a participar de algum projeto de extensão, alguma atividade fora ali do escopo da sala de aula regular?

Eu consegui participar de dois projetos de literatura brasileira, para poder dar aula de literatura em escola

- Ao longo da sua formação na graduação qual foi o papel das disciplinas e do estágio para sua formação enquanto professora?

Eu acho que eles serviram para o propósito de garantir a experiência, de ter esse contato com a realidade, poder ter alguém a quem pedir orientação, mas eu acho que o mais valioso para mim dos estágios foi a oportunidade de trabalhar as vezes com outros estudantes que eu enxergava como grandes professores, então, no que eu me sentia insegura, eu podia dar a aula e ao mesmo tempo assistir a aula de quem podia participar comigo, e isso acrescentou bastante e deu pra ver como essa pessoa que eu sempre tinha discussões da aula, o que ela acha interessante, como isso se aplica.

- Com relação às disciplinas de língua inglesa, você acha que elas preparam bem o professor?

Eu acho que poucas, porque querendo ou não, na faculdade tem muita gente que chega sem conhecer a língua e vai aprendendo sozinho ou procuram um curso porque não se sentem tão aptos, não tem aquele conhecimento então ela busca de outras formas porque ela sente que não está sendo suprido, então eu acho que muito da formação acaba partindo da pessoa, porque elas sentem que o curso não preencheu, então assim, tem algumas disciplinas que acho que incentivam muito, mas no geral, o que eu percebo pelos meu colegas é que eles se sentiam muito inseguros e até hoje se sentem.

- Quais são as suas expectativas de atuação profissional com o término da graduação?

Eu sei que em algum momento eu vou precisar dar aula, seja em algum curso ou alguma escola, mas eu sinto que pode ser qualquer coisa nessa altura, eu sinto que pode ser que essa experiência depois de tudo isso ela me ajude a dar boas aulas, ou pode ser que essa insegurança dure por muitos anos e eu nunca me sinta apta a dar boas aulas, assim é uma coisa que eu sei que eu terei que fazer, não é alguma coisa que eu evitaria a qualquer custo, mas eu não sei o resultado.

- Hoje, por exemplo, você não está atuando? Você não está dando aula?

Atualmente não.

- E você já tem alguma experiência? Você já deu aula em algum contexto?

Tirando os estágios, teve uma optativa oferecida pelo curso de “Português para Estrangeiros”, tirando essa experiência não.

- Em quais contextos você consideraria dar aulas?

Eu acredito que escolas de idiomas seria um dos trabalhos mais prováveis, porque como eles já trazem o material pronto, um esquema pra você seguir, eu me sentiria um pouco mais confortável, um pouco mais segura para dar aulas, então é um dos cenários mais prováveis, mas poderia ser qualquer oportunidade que aparecesse. Essa experiência que eu tive na escola pública, apesar de ser uma escola assim muito reconhecida na cidade, um ensino crítico, mas eu acho que já dá pra entrar naquele ambiente de escola pública que a gente tanto ouve na graduação, então não teria um ambiente que eu evitaria a todo custo.

- Para você qual é o fator determinante para sua motivação atual para exercer a profissão de professor de inglês?

Eu acho que uma coisa que atualmente faz com que eu ainda tenha certa motivação, que eu pense que seria uma atividade interessante, é me identificar com os alunos, como alguém que quer aprender um novo idioma, uma coisa que eu sempre, eu acho que essa identificação com o desejo dos alunos faz com que eu me motive a algum dia dar aula de inglês ou alguma outra língua.

- Agora eu queria só te fazer umas perguntas relacionadas ao relato que você me mandou, só algumas coisas mais pontuais. Você relatou que foi bastante complicado você se sentir motivada por conta de problemas gerais e específicos, eu queria saber um pouquinho desses problemas.

eu acho que nos gerais são coisas que a maioria da minha turma eu senti que passou, por exemplo, tem semestres na faculdade que a gente sentiu que as aulas não estavam colaborando nem para formação acadêmica, a gente não sabia como aplicar isso nas escolas, as vezes vinha uma cobrança muito grande e a gente não se sentia apto, as vezes vinha uma cobrança muito pequena, que a gente não se sentia motivado, então assim, eram problemas do curso, que a gente foi discutindo ao longo dos anos, mas no começo era pouca motivação com a língua, e específicos é mais problemas pessoais que a gente encontra, professores que a gente não te desce tão fácil, as vezes senti muita dificuldade com o jeito que ele fala, as vezes a gente se cobra demais com a matéria, esses dois extremos.

- Quando você se refere à formação acadêmica, você quer dizer as habilidades do idioma? Ou alguma outra coisa?

Eu acho que é pensar, por exemplo, escrever um artigo em inglês para poder enviar, ler textos acadêmicos em inglês, fazer uma apresentação oral com o inglês fluente, eu sinto que todas essas competências que ajudariam por exemplo numa viagem ao exterior, elas não foram tão bem trabalhadas.

-No seu relato você menciona uma desmotivação causada pela sensação de que muito do conteúdo ensinado podia ser feito de outra forma, que outra forma você sugeriria?

Eu acredito que poderia ter essa visão mais prática de como a gente vai usar a língua, porque teve muitas atividades, por exemplo, provas ou escrever um texto de determinado gênero, ou apresentar um tipo de trabalho, e parecia que ficou muito fechado dentro da universidade, que quando a gente pensava em como isso vai me ajudar na formação, ou fora da faculdade, a gente não tinha essa resposta, então eu sinto que faltou essa âncora com a realidade, para que esses trabalhos, estudos, vão nos ajudar pessoal e profissionalmente.

- Você também menciona que que as discussões teóricas raramente chegavam de fato a realidade, então é nesse sentido também que você acabou de mencionar?

Sim, eu acho por um lado a gente poderia estar fazendo trabalhos acadêmicos, muitas pessoas da turma também se sentem incapacitadas e por outro lado discussões teóricas de como dar aula, elas era muito teóricas, raramente saiam das discussões em sala de aula.

- Também tem um momento aqui que você diz que que houve um desinteresse ocasional por parte de alguns alunos, e você se sentiu responsabilizada e desencorajada. Você se sentiu responsabilizada de que forma?

Eu acho que querendo ou o curso tem uma pressão muito grande para que ganhe gosto pela língua, para que você saiba fazer aqueles trabalhos solicitados de uma forma que os alunos não conseguem atingir, eu acho que causava muito essa sensação que era muito preciso que muito partisse do aluno quando ele ainda se sentia muito perdido.

- Você relata bastante, até agora na sua fala, você mencionou bastante a questão da insegurança. Essa sua insegurança, você credita basicamente ela a que?

Eu acredito que o maior desafio para dar aula, eu vejo num geral, a maioria teve uma experiência insatisfatória aprendendo inglês, a maioria aprendeu inglês sozinho, foi autodidata, e eu sinto que as vezes isso não foi causado por falta de competência do professor, a minha grande insegurança em dar aula é essa, é que mesmo tentando inovar, eu acabe levando para os alunos a mesma experiência ruim que eu tive em vários momentos, não necessariamente na faculdade, mas em vários cursos de inglês.

Apêndice G: Entrevista com o participante Pedro

- Por que você escolheu a habilitação em LI?

Eu optei porque justamente eu sabia que teria mais opções que o espanhol, que era a outra opção.

- Opções de trabalho, você quer dizer?

Isso, opções de trabalho. Fora que eu nunca tive contato com espanhol, e o inglês eu já tinha feito curso antes, então achei que seria a melhor opção.

- No momento que você ingressou na UFSCar qual era a sua expectativa com a licenciatura em LI?

Então, quando eu entrei na UFSCar na verdade eu não tava pensando em trabalhar como professor, mesmo sendo licenciatura, eu tava querendo trabalhar em editoras, na parte mais de literatura, isso só foi mudar realmente quando eu comecei a trabalhar no IsF.

- Hoje você está prestes a terminar o curso, né?

Sim, sim, mais um ano e meio.

-Até o momento você acha que a licenciatura em LI atendeu às suas expectativas?

Eu acho que sim. Eu acho que todas as aulas de inglês sempre tinham esse de não só ser uma aula de inglês, mas uma aula de como ensinar a língua e isso eu acho que realmente ajudou bastante

dando aulas, porque você entende melhor como funciona esse aprendizado e como quais são as alternativas para propor esse aprendizado para os alunos, eu acho que foi muito bom sim.

-Você já cursou todas as disciplinas de LI?

Falta o estágio II e literatura, teatro americano.

- No questionário inicial você se declarou como “indiferente” para ser professor de inglês. Quais os motivos que te fizeram se declarar dessa forma?

Não sei, apesar de gostar de dar aula, eu ainda tenho um pouco de dúvida se eu vou continuar fazendo, não é como se eu tivesse planejando dar aula desde que eu entrei na faculdade, eu comecei a pensar um pouco melhor de talvez dar aula depois que eu entrei no IsF, mas mesmo assim eu não sei se eu quero continuar dando aula depois que eu me formar, ou talvez eu comece dando algumas aulas e mude de área depois.

- E por que você se candidatou ao IsF?

Eu lembro que eu tava fazendo uma optativa sobre materiais didáticos e eu gostei muito dessa optativa, eu achei muito interessante toda lógica que se tem que fazer por trás de criar um material didático, e nisso a professora responsável pela disciplina que estavam abrindo vagas no IsF, e aí eu me candidatei, mas sem muita perspectiva de “ah, será que vai dar certo? Será que não vai?”

- E você gosta de atuar no IsF?

Bastante.

- Você fez o Estágio Supervisionado I até agora?

Fiz sim.

- Onde você realizou o estágio?

Foi no “Álvaro Guião”, no Centro da cidade.

- Quais turmas você observou? Como foi?

Eu observei em um dia, no segundo dia já fui monitor da sala, quando deu mês eu e o meu parceiro de estágio assumimos as aulas. Foi primeiro e segundo ano do colegial. Dois primeiros anos e um segundo ano.

- Não entendi muito bem a parte de assumir as aulas.

Nós conversamos com a professora e ela permitiu que a gente desse quatro aulas para cada turma, o que era parte do pedido do estágio, a gente poderia dar aula, e a professora permitiu que a gente desse aula no lugar dela. A gente chegou a pegar os materiais do Estado, só que não seguimos nas aulas, a gente viu qual era o tema e adaptamos, criamos nossas próprias aulas.

- E como foi essa experiência?

Foi bem interessante, e em contraste com o IsF, uma coisa que eu sempre falo sobre o IsF, uma das coisas que acho interessante nele é como os alunos estão super interessados no que você tá fazendo, e seu desafio é esse, tentar fazer a melhor aula possível porque se eles não estiverem interessados

eles vão embora, mas no caso dos adolescentes do colégio a história era outra, a relação que eles tinham com o inglês não era de interesse pela língua, então a gente teve que trabalhar muito, e alguns tinham até repulsa, medo da língua, porque “não entendo isso aqui”, foi muito mais um trabalho de fazer eles entenderem que é possível e é legal e que é útil, além do curso em si.

- Então você que os alunos gostaram das atividades que vocês propuseram?

Eles falaram que gostaram.

- E você gostou da experiência do estágio?

Eu gostei sim, foi boa.

- E você atuaria como professor de inglês na escola pública?

Então, é aquilo que eu falei antes, eu não tenho certeza sobre o quanto quero ser professor depois de me formar. Eu acho que eu atuaria sim, mas não sei se seria uma coisa que eu faria para sempre.

- Em relação ao curso, especificamente à habilidade em LI, em quais momentos você se sentiu mais motivado? Por que?

Eu acho que a última disciplina que fiz, a de Linguística Aplicada, essa parte eu gostei mais, como eu falei, eu acho que todas as aulas são sempre muito voltadas ao ensinar, e justamente essa tem um pouco da língua inglesa por si só, acho teve muito a questão de métodos e abordagens, quais seus pontos fortes, pontos fracos, eu achei bem interessante, era mais fácil de enxergar a utilidade e aplicação do que a gente tava aprendendo naquele momento.

- Então você conseguia de alguma forma aplicar esses conhecimentos nas suas aulas do IsF, por exemplo?

Sim.

- E em quais momentos você se considerou menos motivado ou sem motivação?

Eu lembro de uma matéria que ia justamente ao aposto. Eu lembro da matéria de “Práticas com Projetos”, que acho que pelo menos dois meses do curso foi sobre a Teoria das Múltiplas Inteligências do Gardner, só que o que aconteceu é que acho que em duas aulas já tinha passado tudo o que tinha que passar, mas todas aulas eram ainda a mesma coisa e parecia que era sempre uma grande repetição e aí acho que essa foi a que mais me desmotivou. Eu gostei muito do final dessa matéria porque a gente pegou essas inteligências e montou um projeto, tentou trabalhar várias deles em um mesmo projeto, mas eu achei que quando parou de surgir algo novo foi maçante, desmotivador.

- Essa questão de trabalhar com projetos, você considera interessante em sala de aula?

Eu acho que é bastante interessante, ele faz aquilo que eu tinha comentado sobre a aula de Linguística Aplicada, você consegue colocar um propósito pra pessoa do por que que ela tá aprendendo aquilo que ela está aprendendo. Os projetos são muito importantes, você consegue trazer essa motivação que de vez em quando vai embora.

- Hoje, como é a sua motivação para atuar como professor de inglês depois de graduado? Baixa, alta?

Não consigo dizer que ela é alta, mas também não vou dizer que é baixa, que “ah, não quero fazer isso”, por isso disse que é indiferente, é uma coisa que provavelmente eu vou fazer quando me formar, mas atualmente não acho que é o que eu sempre gostaria de fazer.

- Mas quando você diz assim, “ah, eu acho que eu vou fazer quando eu me formar”, é por que? Por uma questão de precisar trabalhar ou outra questão?

Bom, é aquilo, eu tô falando que eu queria fazer outra coisa, mas ao mesmo tempo não sei o que seria essa outra coisa, acho que seria mais por ter que trabalhar mesmo. Não é que me desagrada dar aulas, então tudo bem eu dar aulas.

- Considerando esse seu estado indiferente, você acha que tem a ver com as questões abordadas em sala, por exemplo, as teorias, ou a prática de estágio, reflexões?

Eu acho que não, eu acho que na verdade eles são o que ainda me fazem gostar de dar aula, o que eu falei a pouco, que comentei sobre a disciplina de Linguística Aplicada, que eu conseguia usar as coisas, então não acho que me desmotivem, quando foi bem feito, me deixou mais animado para dar aula.

- Para você o que é ser um bom professor de inglês? Quais características e habilidades são necessárias?

Eu acho que é importante reconhecer as necessidades dos alunos, o que eles querem com a língua inglesa, como você pode ensinar eles, que é para você conseguir que eles possam trabalhar autonomamente na habilidade de falar outra língua e também não falar apenas para os alunos, mas fazer eles participarem, eu lembro de algo que li na optativa de material didático, comentando sobre o inglês como habilidades, porque diferente de outras matérias o inglês você precisa treinar para adquirir a língua, então é importante que haja muita participação em sala de aula.

- Com relação às habilidades do professor, como você vê a questão de saber a língua e o papel da formação?

É importante saber a língua pra você ensinar ela, poder montar as aulas melhores de maneira que os alunos consigam aprender. Dito isso, a maneira que você vai apresentar a gramática, por exemplo, talvez exista maneiras mais interessantes de apresentar e ao mesmo tempo que você não pode deixar o aluno só focado em aprender a língua como uma coisa mais estrutural, porque isso tira um pouco a questão prática do uso dela. Eu acho que ambos são importantes, mas você precisa saber um nível alto para conseguir dar as aulas.

- Como você vê a profissão de professor de inglês?

Acho que principalmente se a gente for falar de questões de internet, muito da comunicação, não só da internet, mas em termos mundiais é em inglês, que é a língua franca. Eu acho que ensinar inglês é algo muito importante para a formação das pessoas, não só em termos de carreira, mas de indivíduos, terem acesso a outras culturas, poderem entender as outras pessoas, e aquela questão de que o inglês é a língua mais falada do mundo, mais gente fora dos EUA e da Inglaterra falando inglês do que nesses países, então não abre portas só para países que tem o inglês como língua materna, mas para todos, então acho que o professor de inglês é a pessoa que abre o mundo para as pessoas.

- Quais são os desafios que você vê na profissão docente?

É complicado, acho que não estivesse tempo suficiente na profissão para dar uma resposta muito embasada. Eu acho que existe uma primeira etapa quando se aprende uma língua, que é a mais complicada, você estar vendo palavras sem sentido, mas as pessoas dizendo que faz sentido, mas como conseguir criar esse sentido, então acho que é uma etapa desmotivadora quando se aprende uma língua, mas ela é muito importante. Acho que o maior desafio é fazer essa parte não ser tão assustadora para os alunos, e tentar mostrar como aprender essa língua pode ser útil e abrir portas.

- Ao longo do curso qual foi o papel das disciplinas, do estágio e projeto de extensão na sua formação como professor?

Eu acho que acabam dando aquele esquema que já havia comentado de “agora você tem que dar aula e você aplicar tudo que você aprendeu”, ver algumas coisas que dão certo, outras que não dão certo, eu acho que talvez seja o momento que você mais aprende a dar aula, principalmente quando vê que você tem muita responsabilidade nesse sentido, não é no momento que você é aluno e vai na sala de aula que você precisa se preparar mas se você não se preparar geralmente não é tão ruim assim, mas se você é professor e não está preparado não tem aula, então tem essa pressão e responsabilidade que faz você sempre tentar fazer o seu melhor.

- Entre as disciplinas, estágio, projeto, no caso o IsF, algum tem um papel de maior destaque na sua formação?

Eu acho que é quando você começa a dar aulas que você começa a entender melhor tudo o que você viu antes e começa a pensar também por conta própria de como você consegue fazer a sua aula funcionar, então, com certeza.

- Quais são suas expectativas de atuação profissional quando terminar a graduação?

Eu acho que eu estou pronto para iniciar a carreira de professor, acho que a base pedagógica, principalmente depois dos estágios, acho que estou pronto e consigo continuar evoluindo.

- Mas você tem alguma expectativa mais concreta?

Eu sinto que a formação foi muito boa para dar aula, ser professor, mas não sei como vai ser depois, mas poderia trabalhar como tradutor, ou edição de livros.

- Em quais contextos você consideraria atuar como professor de inglês?

Eu não gosto muito da ideia de dar aula para o início, porque acho que é a parte mais complicada essa do começo, gosto mais quando começa a conversa. Acho que contextos seriam escolas de idiomas, escolas públicas e particulares.

- Tem algum fator determinante para sua motivação ou falta dela para ser professor?

Eu acho que não, eu estou gostando de dar aulas agora, mas não há algo que me motive a continuar muito mais tempo

Apêndice H – autorrelato participante Anderson

Bom dia, Patrícia.

Tudo bem?

Peço desculpas, estou em Portugal pelo PLI, então tudo tem estado um tanto mais dificultoso...

Bom, sempre carreguei comigo a convicção de que gostaria de ser professor, sobretudo, na área de língua portuguesa, porque fazia poemas, me questionava sobre a língua, enfim, essas coisas.

Descobri que Letras seria ideal e, de quebra, aprenderia inglês, o que sempre é vontade de todo mundo... O inglês por ser a língua do mundo globalizado, o inglês que eu poderia utilizar em qualquer lugar do mundo, ainda que não fosse a língua-oficial do respectivo lugar, o inglês que de algum modo me daria (e dava, como eu enxergava em todos que dominavam a língua) certas credenciais na sociedade, para obter um bom

posicionamento no mercado de trabalho, por ser uma necessidade que nunca se esgota.

Isso tudo me motivou a ingressar em Letras-inglês. Comecei a graduação em 2014 dominando relativamente pouco da língua, não a tinha bem organizada/desenhada na cabeça, fazia tudo por tradução, palavra por palavra, e me era angustiante ir às aulas porque desde o primeiro dia da graduação, as aulas, as intervenções que se pressupunha de nós, tudo inteiramente em inglês, o que nos exigia minimamente um domínio intermediário da língua para que fosse um curso saudável e proveitoso.

Tive muita dificuldade e esmorecimento diversas vezes, pensava em desistir, achava que aquele lugar não seria para mim.

De todo modo, fiquei de rec no primeiro ano, no primeiro semestre; no segundo ganhei um pouco mais de fôlego e obtive aprovação direta um pouquinho acima da média.

No segundo ano, não pude ir além da metade do semestre na disciplina de língua inglesa, lembro-me que uma atividade de *listening* desencadeou o entendimento de que deveria parar e fazer algo, porque não poderia continuar fazendo as disciplinas de língua inglesa naquele sufoco...

Então, tranquei a disciplina, e comecei a fazer o curso extracurricular na UPTIME, em São Carlos mesmo.

Foi um momento muito significativo para mim, aprendizado acelerado, e pude organizar o meu domínio da língua.

Retornei às disciplinas de língua inglesa da graduação muito mais confiante e com os pés no chão.

As disciplinas sequenciais foram relativamente mais tranquilas, exceto por certas posturas de quem as ministrava (substituto), o que foi um fator muito inibidor para a grande maioria dos alunos.

Bom, não me envolvi com outros projetos da língua inglesa, fiz PIBID por quatro anos, mas não contemplava inglês, somente português... Penso que gostaria de ter trabalhado no PIBID com inglês, me parece que nesta edição do PIBID há inglês, mas antes não havia.

É certo que o percurso da língua estrangeira só se viabiliza efetivamente se o aluno obter meios de investir por fora, ou se já tenha tido a oportunidade de estudar a língua previamente, que vá para a graduação com uma base verdadeiramente considerável, caso contrário, é um percurso muito desafiador.

É consensual o que digo, tive amigos que deixaram a graduação por essas razões.

Neste ano, excepcionalmente, atuei como professor de inglês, de crianças e em um curso pré-vestibular, no primeiro semestre, estava muito contente, mas ainda penso que me agrada mais trabalhar com língua materna.

Em Portugal, converso com os estrangeiros em inglês, isso tem sido bacana para minha segurança na língua.

Quando retornar ao Brasil, vou procurar por escolas de idioma sim, para trabalhar com a língua.

Apêndice I – autorrelato participante Rodrigo

Olá Patrícia.

Segue meu breve relato.

Escolhi a Licenciatura em letras porque queria fazer uma segunda graduação (me formei em imagem e som em 2007). Dentre os cursos noturnos da UFSCar, me interessei mais por letras por gostar de literatura e por querer me aprofundar no estudo de inglês.

As disciplinas literárias atenderam minha expectativa em relação ao conteúdo e aos ótimos professores. As disciplinas relacionadas à linguística foram também interessantes no geral, mas fracas por não relacionarem o conteúdo que se deve lecionar nos ensinos fundamental e médio. Sinto que fiquei um pouco perdido na hora do estágio e não sabia o que deveria aplicar.

As disciplinas de inglês foram muito decepcionantes (exceto literatura). Não esperava que fosse um curso de línguas, mas que aprofundássemos os estudos quanto à linguística e fonologia da língua inglesa. Isso não ocorreu. Tivemos um conteúdo bem raso e mais voltado aos métodos de ensino.

As disciplinas da área pedagógica foram um pouco repetitivas e entediantes. A realização do estágio poderia ser em menos horas e maior qualidade. Para um aluno que trabalha, é impossível cumprir a grade no prazo correto. Por conta disso, também não atuei em projetos e iniciação científica.

O estágio me deu certeza de que não pretendo lecionar, achei a profissão bem desgastante e com poucos benefícios.

Talvez eu tente fazer o mestrado, mas só depois de um descanso, pois acreditava que essa graduação seria bem tranquila.

Apêndice J – autorrelato participante Gabriela

Desde o início do meu percurso na graduação em Letras Português/Inglês sinto que a relação para com o curso se deu de forma bastante conflituosa. Escolhi tal curso por conta do interesse nos estudos literários, quase exclusivamente, embora me interessasse por algumas questões linguísticas já no ensino médio. Porém foi bastante complicado sentir-me motivada por conta de problemas gerais e específicos da graduação.

Um exemplo de problema específico seria a falta de professores, efetivos e substitutos, logo no primeiro ano. Assim sendo, durante as primeiras semanas, algumas disciplinas foram prejudicadas diante da impossibilidade de assistirmos às aulas. Outro problema específico diria respeito ao despreparo sentido pela turma diante das aulas de faculdade. Porém dentre os problemas gerais é possível citar a grade curricular que, ao longo dos anos, foi-se mostrando complicada e por vezes desvantajosa aos alunos, assim como bastante fechada e limitadora quanto às escolhas de disciplinas.

Por conta dessas razões, ao mesmo tempo em que disciplinas específicas causavam uma forte impressão positiva do curso, ainda houve uma grande desmotivação causada pela sensação de que muito do conteúdo ensinado podia ser feito de outra forma, em outro momento da graduação, ou com outros métodos avaliativos. Impressão essa que foi se fortalecendo ao longo da formação profissional, visto que, a partir do quarto ano, estudamos justamente questões metodológicas de ensino.

Por um lado ainda havia bastante incentivo por parte dos professores para que atuássemos como professores motivados e conscientes. O engajamento na formação de bons professores por parte da UFSCar é incontestável. Porém, o que senti ao longo das disciplinas, foi que as discussões teóricas raramente chegavam, de fato, à realidade. No meu caso, mesmo tendo percebido de antemão que nem tudo em sala de aula seria aplicável, ainda houve certo embate com a realidade, pois as discussões acabavam, por vezes, depositando toda responsabilidade do aprendizado sobre o professor, algo que ignora o próprio conceito do aluno enquanto cidadão crítico e, portanto, capaz de tomar suas próprias decisões. Assim, o desinteresse ocasional por parte de alguns alunos foi um obstáculo maior do que havia previsto, pois mesmo que a maioria da sala estivesse prestando atenção, ainda me sentia responsabilizada e desencorajada.

No que diz respeito á língua inglesa é ainda mais difícil, pois todos os casos que vi de aprendizagem da língua vieram do interesse e pesquisa do próprio aluno. Quando utilizamos nossa experiência como base para dar aula, ficamos perdidos com o inglês, pois a maioria sente que o ensino da língua estrangeira por parte das escolas foi ineficiente. Nesse sentido, tanto o trabalho que já realizei no estágio quanto o possível trabalho futuro me deixa bastante insegura, pois não tenho como saber até que ponto conseguiria levar adiante as propostas de sala de aula, tais como de criar um ensino crítico, motivador e eficaz.

Houve um caso em específico, porém, que me fez recuperar parte da motivação e ver essas aulas como o desafio, que foi o da disciplina de Libras na universidade. Por ter sido o primeiro curso de línguas na qual senti que meu aprendizado ocorreu concomitantemente com a língua em uso, foi o primeiro momento no qual me senti apta a, algum dia, aplicar esse método em aulas. Contudo sinto que ainda falta um longo caminho, para o qual pouco das teorias que aprendi me servirá de base.

Apêndice K – autorrelato participante Pedro

Olá, Patricia!

Desculpa ter demorado tanto. O meu relato está abaixo:

Eu entrei no curso de letras porque eu queria trabalhar como editor de livros de ficção. Ao longo do curso fui perdendo este desejo. Quando surgiu a oportunidade de eu dar aulas no ISF me inscrevi mesmo sem ter o desejo de ser um professor, entretanto quando comecei a dar aulas adquiri gosto por dar aulas. As aulas de Linguística Aplicada foram extremamente relevantes para as aulas que eu dava e eu sempre conseguia aplicar alguma coisa que eu havia aprendido. Não sei se continuarei dando aulas após me graduar, mas certamente é uma possibilidade.

Qualquer outra coisa que precisar é só me avisar

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE LETRAS/ PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO
EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 466/2012 do CNS)

A RELAÇÃO DA MOTIVAÇÃO E A PROFISSÃO DOCENTE: NARRATIVAS DE
PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO

Eu, Patrícia Carvalho Pepi, estudante do Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o(a) convido a participar da pesquisa “A relação da motivação e a profissão docente: narrativas de professores de inglês em formação” orientada pela Prof^a Dr^a Eliane Hércules Augusto-Navarro.

O ensino e aprendizagem de língua estrangeira envolve muitos processos, entre eles, a motivação é um dos elementos cognitivo-afetivos principais, pois exerce grande influência na ação pedagógica e no desenvolvimento profissional. O objetivo da pesquisa aqui proposta é investigar a possível relação entre o processo de motivação apresentado por estudantes do último período de um curso de licenciatura em letras, com habilitação em inglês, e a inclinação para a profissão docente, buscando caracterizar os elementos motivadores determinantes neste processo.

Você foi selecionado(a) por ser aluno(a) do último período do curso de Letras, com habilitação em inglês, da Universidade Federal de São Carlos-SP, cidade onde o estudo será realizado, mas sua participação não é obrigatória. Primeiramente você será convidado a realizar uma narrativa escrita a partir de alguns tópicos, e posteriormente, será convidado a participar de uma entrevista semiestruturada com a pesquisadora, a partir de elementos da narrativa, com duração prevista de 20 minutos.

A narrativa será realizada individualmente em local que o participante escolher e se sentir confortável, e não haverá uma exigência de laudas, de forma que o participante se sinta o mais livre possível para relatar o que julgar pertinente, a partir dos seguintes elementos: motivação para optar pela habilitação em inglês no curso de Letras, trajetória no curso, procurando relatar questões como participação em projetos de extensão, expectativas em relação às disciplinas de língua inglesa cursadas e desempenho nas

mesmas, e perspectivas de atuação profissional após o término do curso. A partir do contato da pesquisadora com os estudantes do curso, os que aceitarem realizar as narrativas terão um prazo de uma semana para entregar o relato, seja por e-mail ou pessoalmente, o que for mais conveniente, podendo desistir da realização da tarefa a qualquer tempo sem prejuízo à sua formação ou qualquer outra atividade acadêmica.

Com relação às entrevistas, poderão ser realizadas no período noturno, quando acontecem as aulas do curso dos participantes, em horário que melhor se adeque aos mesmos, como antes da aula, durante o intervalo ou ao término da aula, ou em outro local e horário conveniente aos participantes. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação por expor sua opinião sobre o curso que frequenta. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Além disso, garantimos que a sua identidade será preservada e sigilosa e que suas contribuições não serão compartilhadas com professores do curso e a Coordenação. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes. Além disso, é assegurado o direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Linguística Aplicada e de formação de professores, contribuindo com subsídios para os cursos de formação de professores de línguas.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo acadêmico, seja em sua relação ao pesquisador, ao curso de Letras ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (16)99620-5321. Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora, onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Patrícia Carvalho Pepi

Endereço: Rua Ray Wesley Herrick, 475, bloco 10, apto 508, Jockey Club, São Carlos – SP, CEP: 13565-090

Contato telefônico: (16)99620-5321 e-mail: patycarvalho29@yahoo.com.br

Local e data: _____

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

.....Assinatura do Participante

ANEXOS

Anexo A: Aprovação do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A RELAÇÃO DA MOTIVAÇÃO E A PROFISSÃO DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO

Pesquisador: PATRICIA CARVALHO PEPI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 00497218.0.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.050.796

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de mestrado bem elaborado e importante para a área de Linguística Aplicada do ensino de inglês.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo apresentado é "investigar a possível relação entre o processo de motivação apresentado por estudantes do último período de em um curso de licenciatura em Letras e a inclinação para a profissão docente (professor de inglês, para esta pesquisa), buscando caracterizar os elementos motivadores determinantes neste processo. Para a consecução do objetivo geral proposto para a pesquisa, duas perguntas nortearão

o estudo:• Como se caracteriza a motivação dos alunos de licenciatura ao final do curso de graduação para se tornarem professores de inglês?•

Quais elementos destacam-se como potenciadores ou inibidores da motivação dos professores pré-serviço participantes?

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios são claramente apresentados, conforme segue:

"Riscos:

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.050.796

opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação por expor sua opinião sobre o curso que frequenta. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento.

Benefícios:

Compreensão da natureza da motivação dos participantes e as condições que a permitem ser sustentada e transformada. Contribuição com subsídios para os cursos de formação de professores de línguas."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa visa um estudo, em Linguística Aplicada, sobre o elemento da "motivação" de alunos do último ano de um curso de Letras pré-serviço, para a prática docente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE atende aos requisitos do CEP.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|---------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1221468.pdf | 21/09/2018 16:25:22 | | Aceito |
| Outros | Questionarioperfil.pdf | 21/09/2018 16:20:38 | PATRICIA CARVALHO PEPI | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projetodepesquisa_patricia.pdf | 21/09/2018 16:20:12 | PATRICIA CARVALHO PEPI | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_patricia.pdf | 21/09/2018 16:20:01 | PATRICIA CARVALHO PEPI | Aceito |
| Folha de Rosto | Folhaderosto_patricia.pdf | 21/09/2018 15:53:55 | PATRICIA CARVALHO PEPI | Aceito |

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.050,796

| | | | | |
|--------|--|------------------------|---------------------------|--------|
| Outros | autorizacaopesquisa_cursoLetras_Patricia.pdf | 17/09/2018 16:39:40 | PATRICIA CARVALHO PEPI | Aceito |
|--------|--|------------------------|---------------------------|--------|

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 02 de Dezembro de 2018

Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9683 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br

Página 03 de 03

Anexo B: autorização da coordenação do curso para a realização da pesquisa

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de representante legal do curso de Licenciatura em Letras da UFSCar, informo que o projeto de pesquisa intitulado *A Relação da Motivação e a Profissão Docente: narrativas de professores de inglês em formação* apresentado pela pesquisadora Patrícia Carvalho Pepi, e que tem como objetivo principal investigar a possível relação entre a motivação relatada por estudantes do último período de um curso de licenciatura em Letras e a inclinação para a profissão docente, foi analisado pelo Conselho deste curso (em sua 101ª Reunião Ordinária, realizada no dia 11 de setembro de 2018) e considerando que o mesmo siga os preceitos éticos descritos pela resolução 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, fica autorizada a realização do referido projeto apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar.

“Declaro ler e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 510/10. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.”



Prof. Dra. Camila Höfling
Coordenadora do curso de Letras
UFSCar

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar / Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos,
Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br