

IDENTIDADE E MOTIVAÇÃO DE PROFESSORES PRÉ-SERVIÇO DE INGLÊS E SUAS CRENÇAS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO LONGITUDINAL¹

Bruna Martins de Oliveira²

Ana Maria Ferreira Barcelos³

Introdução

A importância dos estudos das crenças de professores está relacionada à tomada de decisões em sala de aula, ao ensino reflexivo (RICHARDS & LOCKHART, 1996) e à experiência em sala de aula (MICCOLI, 2007). Em se tratando de professores pré-serviço, é necessário compreender como suas crenças sobre o que seja aprender e ensinar línguas estrangeiras, as experiências nas quais se envolvem e se engajam na busca da construção de uma identidade profissional se relacionam com sua motivação para serem professores de línguas. Este artigo relata os resultados de um estudo longitudinal e é uma continuação da investigação da motivação, crenças e experiências de uma turma do curso de Letras durante o quarto e o quinto períodos de sua graduação (Vide OLIVEIRA, 2011). O objetivo do estudo foi investigar os tipos de crenças que alunos de Letras (professores pré-serviço), em seu quarto e quinto períodos do curso, possuem a respeito do processo de ensino e aprendizagem de inglês, e a relação dessas crenças com suas experiências de aprendizagem e ensino de línguas, motivação para ensinar e construção de suas identidades de professores de línguas.

Este estudo pretende contribuir com subsídios para os cursos de formação de professores de línguas tais como: compreender como os alunos de Letras (professores em formação) se mostram motivados ou não para exercerem a profissão de professor, quais crenças possuem e quais experiências e identidades profissionais constroem durante o quarto e o quinto períodos do curso. Neste artigo, apresentamos o referencial teórico da pesquisa a respeito de crenças, motivação e identidade. Em seguida, descrevemos o contexto e os procedimentos metodológicos. Por fim, apresentamos e discutimos os resultados e tecemos considerações finais sobre a pesquisa.

¹Essa publicação é resultado do projeto de iniciação científica PIBIC/CNPq (2010-2011) de Bruna Martins de Oliveira, número de registro 80110261503 sob orientação da Profa. Dr. Ana Maria Ferreira Barcelos.

² Aluna do curso de Letras da Universidade Federal de Viçosa. Contato: brunadeol@hotmail.com

³ Universidade Federal de Viçosa. Contato: anamfb@ufv.br

Referencial Teórico

Nesta seção serão apresentados alguns aspectos teóricos que utilizamos para dar embasamento teórico ao que foi desenvolvido no presente estudo: motivação de professores, crenças e identidades de professores.

Motivação de professores

A motivação é uma parte que integra os estudos do comportamento humano e diz respeito à razão que leva as pessoas a realizarem ações. Segundo Crookes (2003:129), “motivação se refere às escolhas que as pessoas fazem como quais experiências ou quais metas elas irão acessar ou evitar e o grau de esforço que elas empenharão nesse sentido”¹.

A motivação é um tópico bastante comum quando se trata da aprendizagem de alunos. Entretanto, são poucos os estudos que tratam da motivação do professor. De acordo com Suslu (2006), quando falamos de motivação, o professor é considerado mais em termos de como e de o quê ele pode fazer para aumentar a motivação dos alunos.

Suslu discorre sobre fatores que inibem a motivação dos professores. Ela define motivação, de acordo com Harmer (2001:51), como “um tipo de vontade interna que empurra alguém para fazer coisas para se alcançar algo”. A autora se baseia em Steers e Porter (1991:6) para afirmar que, quando falamos sobre motivação, estamos falando sobre o que “energiza o comportamento humano, direciona tal comportamento e como esse comportamento é mantido e sustentado”. Em outras palavras, de acordo com Dornyei (2001), a motivação constitui-se na razão para se realizar algo, duração da atividade, e esforço para se alcançar a motivação.

A motivação dos professores pode ter como origem: *locus de controle interno* (se acredito que meu comportamento determina os eventos de minha vida) ou *externo* (se acredito que os eventos estão além do meu controle); *motivação extrínseca* que se refere a benefícios tangíveis relacionados à profissão, tais como salário, segurança, etc.; e *motivação intrínseca*, como auto-respeito, crescimento pessoal, benefícios emocionais e pessoais do emprego relacionados ao desenvolvimento dos alunos, competência e autonomia.

Existem poucos estudos sobre motivação de professor pré-serviço. A maioria dos estudos sobre motivação de professores versa sobre motivação (ou desmotivação) dos professores em

¹ Nossa tradução do original em inglês: “Motivation refers to the choices people make as to what experiences or goals they will approach or avoid and the degree of effort they will exert in that respect” (p. 129).

serviço (JESUS E SANTOS, 2004) e para ensinar (SUSLU, 2006) ou versam sobre suas experiências de motivação ou frustração no ensino de inglês (MICCOLI, 2007). Por limitações de espaço e tempo, abordamos brevemente os trabalhos de Jesus e Santos (2004), Suslu (2006) e Miccoli (2004).

Jesus e Santos (2004) traçaram um panorama de algumas pesquisas que tratam das fases da profissão, e a motivação durante essas fases, desde os primeiros anos de docência até o término da profissão. Embora o artigo de Suslu (2006) seja para professores em serviço, alguns aspectos podem ser úteis ao nosso estudo, que trata de professores pré-serviço. É o caso dos quatro aspectos que influenciam a motivação de professores, de acordo com Dornyei (2001), que são o componente intrínseco, os fatores contextuais, a dimensão temporal e as influências negativas. Os componentes intrínsecos dizem respeito ao desejo interno de educar pessoas, de transmitir conhecimento. Segundo Dornyei (2001: 47), a motivação intrínseca nos faz “ter um comportamento pelo comportamento em si para ter prazer e satisfação como a alegria de fazer uma determinada atividade ou satisfazer uma curiosidade”. Essa motivação pode ser em relação a) ao processo educacional em si, ou seja, a como o desempenho do professor afeta o aluno; ou b) ao conteúdo da disciplina, ou como aumentar o conhecimento sobre um determinado assunto.

Os fatores contextuais referem-se a macro e micro influências. Macro influências dizem respeito ao emprego em si e ao papel da educação na sociedade. Micro influências referem-se ao ambiente da instituição onde o professor atua, o que inclui as normas da escola, tamanho das turmas, recursos e instalações da escola, relações entre colegas, sistemas de recompensas e definição do papel de professor pelos colegas e autoridades (Dornyei, 2001). Esses fatores são relevantes para professores em serviço. Para professores pré-serviço, como é o caso deste estudo, esses fatores existirão, porém são mais em relação às instituições que projetam ser seu ambiente de trabalho no futuro. A dimensão temporal tem a ver com a motivação não para ensinar, mas para ser professor, ou seja, o seu projeto de vida e a carreira que quer seguir, como uma vocação. Também se refere às chances que o professor vê sobre a progressão na carreira. Por fim, as influências negativas referem-se a elementos que podem destruir o caráter intrínseco da motivação, tais como exaustão emocional - que tem a ver com a quantidade de trabalho que têm para realizar e o tempo limite para isso -, e a despersonalização - quando professores e colegas começam a ser cínicos e frustrados (KOTTLER e ZEHN, 2000, p. 98 *apud* SUSLU, 2006). Outros fatores como falta de desafio intelectual, restrição de autonomia e limite de liberdade também podem desmotivar professores.

Miccoli (2004) examinou as experiências de alunos pré-serviço, através de um estudo de caso, as experiências individuais e coletivas de alunos universitários brasileiros. Em seu estudo, Miccoli distingue sete categorias de experiências percebidas em aula, sendo que três são vistas como experiências diretas, ou seja, relacionadas ao contexto de sala de aula, e quatro indiretas, que mesmo não tendo necessariamente sua origem na sala de aula, influenciam as percepções dos alunos ou explicam os comportamentos relacionados com as experiências (MICCOLI, 2004).

Nenhum desses estudos investigou a relação da motivação dos professores pré-serviço com suas identidades, experiências e crenças. Esse artigo vem suprir essa lacuna.

Crenças dos professores sobre ensino e aprendizagem de línguas

Desde meados dos anos de 1990, a pesquisa sobre crenças no Brasil tem crescido bastante (cf. BARCELOS, 2006). Pode-se dizer que ela está dividida cronologicamente em três períodos, a saber: período inicial, de 1990 a 1995; período de desenvolvimento e consolidação, de 1996 a 2001; e o período de expansão, de 2002 até o presente (BARCELOS, 2007).

Crenças podem ser definidas como:

“... uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.” (BARCELOS, 2006:18).

Os trabalhos sobre crenças de professores em pré-serviço concentram-se no início e meados da década (SILVA, 2000; CARVALHO, 2000, SILVA, L. 2001; SILVA, K, 2005, LUZ, 2006), sendo apenas um trabalho de meados dos anos de 1990 (BARCELOS, 1995). Todos, com exceção de Carvalho (2000), foram realizados em contextos de instituições públicas. Esses trabalhos revelam algumas crenças comuns sobre aprendizagem de língua, tais como:

“o professor é responsável pela aprendizagem” (BARCELOS, 1995; K. SILVA, 2005);

o país da língua alvo é o melhor lugar para se aprender (BARCELOS, 1995; CARVALHO, 2000; I. SILVA, 2001; K. SILVA, 2005);

crianças aprendem inglês mais facilmente, ou quanto mais jovem melhor para se aprender a língua (CARVALHO, 2000; I. SILVA, 2001; K. SILVA, 2005);

gramática é importante, é preciso saber a língua toda (BARCELOS, 1995; CARVALHO, 2000; K. SILVA, 2005).

Esses estudos sugerem uma necessidade de se investigar mais detalhadamente as crenças dos professores pré-serviço em relação a sua motivação e identidade profissional. Acredito que isso indica que essas quatro crenças podem e devem ser objeto de discussão nos cursos de formação, com a leitura de artigos acadêmicos sobre esses aspectos e consequente problematização dessas crenças, para que se possa passar da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996), principalmente em se tratando de um curso que geralmente não é escolhido pela maioria como primeira opção, como indicam alguns trabalhos (GRATÃO, 2006).

Identidades dos professores de língua inglesa

As crenças estão intrinsecamente relacionadas com a identidade das pessoas, afinal, somos aquilo que acreditamos e o que acreditamos constitui nossa identidade. Woods (2003:225) afirma que as crenças “parecem estar intimamente relacionadas com o senso de *eu* e a identidade de uma pessoa”.

O conceito de identidade tem sido amplamente discutido em linguística aplicada, no Brasil, com os estudos de Moita Lopes (2003) dentre outros, e no exterior, após a publicação do estudo de Peirce (1995; NORTON, 1997¹) com mulheres imigrantes no Canadá. Norton define identidade como “compreensão das pessoas da sua relação com o mundo, a construção daquela identidade através do tempo e espaço e a compreensão das pessoas a respeito de suas possibilidades para o futuro” (NORTON, 1997:410). Identidade, para a autora, está também relacionada ao desejo de reconhecimento, de afiliação, e de segurança. Esses desejos são dependentes de como os recursos materiais são distribuídos na sociedade. Assim, a pergunta “quem sou eu?” está relacionada a “o que eu posso fazer?” (p. 419). Johnston, Pawan e Mahen-Taylor (2005) caracterizam identidade como:

- a) “complexa e contraditória; múltipla”;
- b) “dependente do contexto social, cultural e político.”
- c) “negociada e desenvolvida através do discurso; não-estável ou fixa, mas dinâmica e sujeita a mudança com o tempo” (p. 58-59).

¹ Peirce e Norton referem-se à mesma pessoa.

No Brasil, temos alguns trabalhos sobre identidade de professores pré-serviço (MALÁTER, 2008, e TELLES, 2004), sem fazer conexão com as crenças dos professores, e apenas dois trabalhos investigaram a relação identidade e crenças de professores em serviço (LEITE, 2003; GRATÃO, 2006), embora o estudo de Leite tenha sido sobre professores em serviço. Por limitações de espaço e tempo, abordamos brevemente aqui somente os trabalhos de Maláter (2008), Telles (2004) e Gratão (2006).

Maláter (2008) investigou a construção identitária de uma professora pré-serviço de inglês, através da análise crítica do discurso e da linguística funcional. Os resultados mostram a influência do curso de Letras no processo de tornar-se professora e na identidade da professora. A autora também investigou condições e fatores que contribuem para mudanças na identidade docente da futura professora.

Telles (2004) realizou estudo com alunas de graduação em Letras - português e língua estrangeira (inglês, espanhol, italiano, japonês, francês e alemão), utilizando narrativas escritas. Através da identificação das metáforas e crenças desses futuros professores, o autor identificou a importância das discussões teóricas oferecidas no curso para a constituição das identidades profissionais dessas futuras professoras. Através das narrativas coletadas, Telles nos apresenta as metáforas de “vento” e “cata-vento”, introduzidas por Lakoff & Johnson (1980 apud Telles, 2004, p.66), que transcenderam a visão da metáfora como mero recurso linguístico. Esses autores mostraram que a mesma é uma organizadora de conceitos que representam conhecimentos fundamentados na experiência da pessoa que a usa. De acordo com Telles (2004:67), para as participantes, vento é tempo, cata-vento é experiência e girar é sua própria transformação. O conceito de transformação das participantes parece dinâmico (girar é a razão de ser cata-vento) e tal experiência (cata-vento) somente se configura ao longo do tempo. “O tempo transforma, coloca em movimento, a experiência – um conceito de transformação, advindo de sua experiência no seio familiar, que pode ter repercussões importantes” na pedagogia e na constituição da identidade da participante como professora. (Telles, 2004, p. 67).

Ainda segundo Telles (2004), de modo geral, para constituírem suas identidades profissionais como professoras de línguas estrangeiras, as alunas se apoiam a histórias familiares, histórias pedagógicas, histórias de aprendizagem de línguas estrangeiras e histórias de profissionalização. Notamos que, no processo de construção das identidades profissionais das participantes, as teorias e o conhecimento codificado nos livros têm, também, sua participação. No processo reflexivo, engatilhado pelo contar e recontar as histórias marcantes

de suas vidas, as participantes puderam articular os conteúdos e os autores lidos na constituição de suas crenças acerca do ensino e a nova profissão de professora de línguas (Telles, 2004, p. 76-77).

Gratão (2006) procurou responder as seguintes perguntas de pesquisa: (a) “Que imagens os alunos concluintes de um curso de Letras possuem acerca da língua inglesa? (b) Que crenças atravessam seus discursos a respeito da aprendizagem desta língua? (c) Que significados esses alunos constroem em torno da identidade do professor de língua inglesa?” (p. 18). Através do uso de questionários abertos e auto-relatos escritos dos alunos, a autora identificou que a maioria deles não escolheu o curso porque queria ser professor e não acredita que eles aprendem inglês no curso de Letras. Os alunos também repetem o discurso de desvalorização do professor de escola pública, que é visto como não tendo status; além da crença de que os alunos não querem e não vão aprender inglês nesse contexto.

Esses trabalhos trazem dados interessantes e importantes. Entretanto, acreditamos que a investigação das crenças relacionadas aos conceitos de identidade, motivação e experiências poderá trazer contribuições importantes para a compreensão do processo de aprendizagem e ensino na formação inicial de professores de línguas.

Metodologia

Nesta seção descrevemos o contexto e os participantes envolvidos, os instrumentos de coleta, bem como os procedimentos de análise adotados.

Contexto e Participantes

A pesquisa foi realizada com alunos de Letras ingressantes de 2009 que cursam 4º e o 5º período no Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa, originários de diferentes regiões do país, e, como sugerem os dados, diferentes experiências de ensino e aprendizagem e distintos níveis de conhecimento da língua inglesa.

Foram convidados a participar da coleta de dados os alunos que participaram da pesquisa realizada por Sampaio (2010), ¹totalizando 6 participantes: 4 alunos da pesquisa de Sampaio

¹ Relatório de Pesquisa (PIBIC/CNPq 2009 – 2010) de Glauber Heitor Sampaio submetido em Julho de 2010: A relação entre identidade e motivação de futuros professores de inglês e suas experiências e crenças sobre ensino e aprendizagem.

(2010) e dois novos alunos. É importante frisar que nosso objetivo era acompanhar longitudinalmente os alunos que haviam participado do estudo anterior de Sampaio. Nesse recorte, apresentaremos apenas três desses seis participantes.

A tabela 1 traz o perfil básico de cada aluno contendo o pseudônimo (para preservar sua anonimidade) escolhido por eles, idade, ano de ingresso no curso, experiência como professor e forma de participação na pesquisa.

Tabela 1: Perfil dos participantes

Pseudônimo	Idade	Ano de Ingresso no curso	Experiência como professor	Dados
Anny	21	2009	Nenhuma	Narrativa e entrevista
Joana	20	2009	Curso livre (2 anos)	Narrativa e entrevista
João	21	2009	Monitoria (1 semestre e meio) Curso livre (2 semestres)	Narrativa e entrevista

Como pode ser observado, a faixa etária média dos participantes é de 20 a 21 anos. Do total dos participantes, alguns possuem experiência como professor, em diferentes contextos, tais como cursos livres e monitoria.

Instrumentos de coleta de dados:

Em relação à coleta de dados, todos os participantes colaboraram com uma narrativa escrita e uma entrevista. Para escrever a narrativa, foi enviado um roteiro aos alunos, pedindo que relatassem a respeito de suas experiências sobre a aprendizagem de línguas, suas motivações e influências para se tornarem professores.

Em relação à entrevista, foi realizada uma entrevista semi-estruturada para cada participante. As entrevistas ocorreram após as análises das narrativas para que pudéssemos sanar quaisquer dúvidas que pudéssemos ter em relação às mesmas. Para a sua realização, foi elaborado um

roteiro com perguntas relativas à motivação inicial para cursar letras, às influências e experiências sobre ensino e à aprendizagem de línguas, bem como sobre suas prospecções profissionais. Durante as entrevistas foi lembrado aos participantes que as mesmas seriam gravadas em áudio, transcritas e analisadas, como havia sido especificado no termo de compromisso assinado por eles no início da pesquisa. Cada entrevista durou, em média, aproximadamente duas horas. A realização das entrevistas permitiu confirmar e elucidar informações obtidas com as narrativas que mereciam esclarecimentos, além de proporcionar a coleta de novas informações.

Análise dos dados

A análise dos dados seguiu os seguintes procedimentos: (a) redução dos dados através de notas em forma de frases curtas, ideias-chave e conceitos, focalizando a atenção nas palavras usadas pelos participantes (CRESWELL, 1998; PATTON, 1990); (b) codificação dos dados através da classificação das unidades significantes (LINCOLN e GUBA, 1985) e exame das afirmações de alunos referentes às suas crenças sobre diferentes aspectos do ensino e aprendizagem de inglês, e sobre a relação entre as crenças e experiências; (c) agrupamento de unidades similares em categorias que foram revisadas repetidamente.

Discussão dos Resultados

Os resultados foram obtidos através das narrativas e entrevistas realizadas com os professores pré-serviço. Na primeira parte, discorremos sobre as experiências e dificuldades vivenciadas por esses alunos na graduação, bem como as mudanças que ocorreram com eles em relação à percepção da vocação para ser professor. Na segunda, discorremos sobre as suas crenças nos 4º e 5º períodos. Na terceira parte, discutimos sobre as identidades profissionais que eles construíram durante esse período.

Os resultados obtidos no estudo de Sampaio (2010) indicaram que os alunos de Letras possuem péssima imagem do professor de inglês da escola pública e que a maioria não escolheu o curso de Letras como primeira opção e nem com o desejo de ser professor. Nossos resultados confirmam resultados obtidos por Sampaio, conforme apresentado nas subseções a seguir.

As experiências na graduação: mudanças para ser professor

Como afirmado anteriormente, a maioria dos participantes ingressou no curso de Letras não por vontade de ser professor, mas sim com outros objetivos. Entretanto, os resultados sugerem que, durante o curso, esses alunos tiveram algumas experiências que os motivaram a quererem ser professores. Essas experiências estavam relacionadas a disciplinas específicas no curso ou a oportunidades de atuarem como professores ainda na graduação. Como relata João, no excerto abaixo, a experiência como professor em um curso de extensão motivou ainda mais o seu desejo inicial de ser professor:

Faz pouco mais de um ano que comecei a lecionar no curso de extensão da universidade na qual eu estudo oportunidade que eu tenho aproveitado muito. Quando comecei, eu era muito (na verdade sempre fui e ainda sou) inseguro, mas com o decorrer do tempo fui percebendo que eu podia ser bom nisso e venho trabalhando em cima das minhas aulas para sempre melhorar como professor (João, 2010 ¹N).

João é o único dos participantes que ingressou no curso com o desejo inicial de ser professor e não por outros motivos, como os demais professores pré-serviço. Como podemos ver, a experiência como professor só fez aumentar o seu desejo de ser professor de inglês. Ele acredita que essa experiência o fez perceber que estava realmente na profissão certa e que se dedica bastante para se tornar um bom professor de inglês. Ao contrário de João, Anny não queria seguir na carreira de professor, mais depois de fazer algumas disciplinas na graduação e de ingressar em um projeto, os pensamentos mudaram:

Nunca dei aula de inglês antes, o máximo que já fiz foi tirar dúvidas de colegas de classe e ajudar os primos menores a estudarem na recuperação da escola. Depois que entrei na universidade tive a oportunidade de estar em convivência com uma sala de aula de inglês em escola pública e de acompanhar de perto o trabalho da professora e os resultados que ela obtém, e isso me motiva a ser uma professora diferente. (Anny, 2010 N).

Esse excerto ilustra como é importante para essa aluna aliar a prática e a teoria. Nesse caso, o contato com disciplinas que fazem essa ponte, bem como com projetos que auxiliam o futuro professor a vivenciar a prática, foi determinante na mudança de pensamento de Anny.

Ao contrário de Anny, Joana não deixa muito clara sua vontade de ensinar. Ela cita algumas disciplinas que a ajudaram a analisar sua atitude como professora e afirma que a interação

¹Todos os excertos são acompanhados do nome do aluno, ano de coleta dos dados e uma letra indicando: Narrativa (N) ou Entrevista (E).

com seus alunos é um fator que a motiva a querer ensinar. Entretanto, ela acredita que ainda não sabe se fez a escolha certa, se está no curso certo e prefere formar-se primeiro, conforme ilustrado em sua narrativa:

O curso contribui de várias formas para a minha preparação profissional. Especialmente no segundo semestre deste ano, cursei uma disciplina que foi bastante útil para eu fazer uma análise das minhas aulas e atitudes como professora, que foi a disciplina de “Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa”... Eu me vejo como professora de inglês porque eu já sou de certa forma. Eu gosto mais de dar aulas do que do curso, na verdade. É por isso que eu não troquei de curso, eu acho. Eu me sinto muito bem ao dar aula, e acho que já que estou na metade do curso, compensa sofrer mais dois anos (e meio!) para poder estar oficialmente habilitada para dar aulas de inglês, que é algo que eu gosto, enquanto quiser (Joana, 2010 N).

De maneira intrigante, Joana diz gostar de dar aulas, mas deixa claro seu descontentamento com o curso, dando a entender que ela prefere lecionar inglês, pois ela afirma gostar do ambiente de ensino. Mas é notável que o curso seja visto por ela como um sofrimento, embora ela não especifique as razões.

Nesta seção, nota-se que a relação entre prática e teoria, o contato com algumas disciplinas na graduação, bem como projetos de extensão, foram os canais que ajudaram os alunos a vivenciarem a prática, influenciando-os no desejo de ser professor.

Preparação profissional: o curso ou a vivência?

Nesta seção, discorreremos sobre a preparação profissional dos professores pré-serviço. Ao serem questionados sobre a preparação profissional, como eles estão se preparando, como o curso está os ajudando, alguns participantes acreditam que o curso ajuda na preparação profissional, mas o fator determinante é a vivência, a prática de lecionar. Outros alunos criticam a grade do curso por terem a prática apenas nos períodos finais. Para esses alunos, se eles não tivessem corrido “por fora”, buscado as oportunidades, as práticas, não estariam tão motivados a serem professores. É o que ilustra o excerto de Joana.

Eu acho que a gente deveria ter mais disciplinas, a gente tem duas disciplinas direcionadas exatamente para ensinar inglês, a gente tem as disciplinas de inglês que às vezes entra isso de como dar aula, mas nem sempre. Eu gostaria também, já que eu vou ser formada nas duas coisas, de disciplinas que ensinassem a gente a dar aula de português, porque não tem

nenhuma. Em algumas disciplinas os próprios professores procuram alguma coisa assim para gente dar aula depois, mas é raríssimo. Esse período eu estou tendo uma matéria de português, que é a primeira que o professor está preocupado com isso. Nas outras eles não estavam preocupados e a matéria que a gente vai ensinar depois é diferente da matéria que a gente aprende na universidade (Joana, 2011 E).

Nesse excerto, Joana critica a grade do curso, que é habilitação dupla (português-inglês). Apesar de não querer lecionar português e inglês, Joana sente falta de disciplinas na área do português que a ajudasse no ensino da língua materna também. Ela afirma que a área de língua portuguesa não oferece matérias que a ajude no ensino de português, diferentemente da língua inglesa, que oferece disciplinas que a ajudaram a compreender o que seja ensinar inglês. No excerto abaixo, Joana explica que o curso não prepara muito bem, enquanto que o projeto de extensão do qual participa prepara melhor, devido à experiência de lecionar:

Então eu acho que falta essa preparação para os professores. Eu acho que o estágio no curso de extensão prepara também, eu acho que todo mundo deveria participar da extensão também. O curso é uma licenciatura, então supostamente ele prepara a gente para ser professor e ele não prepara tão bem não. Os alunos bons, ao invés de você investir neles para eles serem professores, eles são fígados para fazer pesquisa, para virar acadêmico e tal, não é muito estimulado para dar boas aulas. Eu acho que na habilitação do inglês é que a gente vê mais esse estímulo, nas outras habilitações não. (Joana, 2011 E).

Nesse excerto, percebemos que Joana acredita que o curso de Letras não a prepara muito bem para o mercado profissional. Ela também acredita que na habilitação de inglês há um estímulo maior para ser professor, enquanto que na de português, os bons alunos são “fígados” para fazerem pesquisa e não estimulados para serem professores. Essa ideia se assemelha à de Anny:

Acho que se eu fosse lecionar na escola, o curso me ajudaria, pois, me prepara em dominar o conteúdo. Se eu quisesse fazer mestrado e tal, aqui teria muita oportunidade para fazer projeto também. É só você batalhar por isso, porque aqui tem muita oportunidade, é só correr atrás, diferente de outros cursos, aqui eu acho que, se você quiser seguir uma carreira acadêmica, você tem muita oportunidade. Bom, eu falei que, se eu quiser dar aula, eu acho que não tem muito essa, pelo menos, por enquanto. Se eu não tivesse no projeto, eu acho que eu ia estar fora do contexto, que é escola, onde eu vou trabalhar. Mas eu acho que, no sentido da carreira acadêmica, aqui incentiva-se bastante a participar de eventos, mandar trabalhos,

escrever artigos. Eu acho que nesse ponto é bom, só que eu acho que o mestrado é muito mais puxado que a graduação, mas eu acho que não tinha que ser assim, a graduação tem que ser boa também, para você não sentir tanta dificuldade no mestrado(Anny, 2011 E).

De certa forma, Anny também acredita que o curso não a prepara para ser professora, mas sim para ser pesquisadora, pois o curso oferece oportunidades de estágio na extensão, projetos e eventos. Anny acredita que o curso apresenta boas oportunidades para seguir a carreira acadêmica. Entretanto, essas oportunidades aparecem apenas para os alunos que se dedicam e estudam. Ela acredita também que, se fosse lecionar na escola regular, ela não teria grandes dificuldades, pois o curso a prepara para dominar o conteúdo. Sendo assim, não haveria problemas, ela argumenta. Outro ponto que ela levanta se refere à pós-graduação, que, segundo Anny, exige um maior empenho do que a graduação. Ela afirma que, para o aluno não ter dificuldade no mestrado, seria melhor haver um maior esforço e maior empenho na graduação. Seria melhor que o curso exigisse mais do aluno na graduação.

Em resumo, as crenças dos participantes mostram a influência de suas experiências como alunos no curso e experiências de ensino anteriores. De acordo com Vieira-Abrahão (2002), a pesquisa em ensino-aprendizagem tem demonstrado que o conhecimento prévio exerce um papel poderoso tanto na compreensão, quanto na aprendizagem. Em se tratando de professores em formação, esses trazem para a universidade, explícita ou implicitamente, uma visão de educação, de ensino-aprendizagem, de sala de aula, de papéis de professor e aluno, de livro didático etc., que, sem dúvida, influenciarão suas leituras teóricas, assim como suas ações em sala de aula. Essas crenças são construídas ao longo de sua vivência como aprendizes em instituições que freqüentaram antes de chegarem à universidade e também no próprio curso universitário.

As crenças dos professores

Nesta seção, discorremos sobre as crenças dos participantes a respeito de aprendizagem de línguas. Muitos acreditam ser possível aprender inglês na escola pública, já que estudaram inglês na escola pública e afirmam ter tido uma boa base. Esse é um dado muito importante, pois desmistifica a crença de que não é possível aprender inglês na escola pública. Os alunos também apresentam crenças sobre:

- a) o ensino de inglês na escola pública;

- b) a melhor maneira de aprender a língua;
- c) a aula de inglês ideal.

Discorreremos sobre cada uma dessas crenças nos subtópicos a seguir.

Crenças sobre o ensino de língua inglesa na escola regular e suas dificuldades

Neste subtópico, apresentamos as crenças dos alunos em relação às dificuldades na aprendizagem do inglês. Apesar de a grande maioria ter afirmado ter aprendido inglês na escola pública, eles citam algumas dificuldades de ensinar inglês nesse local, como por exemplo, a não valorização, a discriminação da disciplina e do professor de língua nas escolas regulares, a forma como o material didático é adotado e utilizado pelas escolas, o comportamento e atitude dos alunos, a infraestrutura do sistema de ensino e os problemas com a realidade dos alunos. A não valorização da língua é abordada por Anny e João:

Eu acho que o problema do ensino é a discriminação da língua inglesa, no geral, porque os próprios alunos não têm interesse e acham que as outras matérias são mais importantes do que o inglês. (Anny, 2011 E).

Eu acho que um dos maiores problemas do ensino de língua inglesa é isso não ser valorizado nas escolas, porque isso acaba que se torna uma exclusão, acaba que a pessoa só aprende inglês se ela entrar no cursinho. Tudo bem que é bem complicado aprender uma segunda língua numa escola regular, mas uma base tem como você sair de lá com isso, eu acho que o maior problema do ensino de língua é a base na escola pública ou particular (João, 2011 E).

Anny e João destacam a discriminação da língua nas escolas regulares. Enquanto Anny culpa um pouco os alunos, atribuindo-lhes falta de interesse, João aponta a exclusão que essa discriminação pode gerar. Para Joana, o que realmente dificulta na aprendizagem é a questão de obrigarem os alunos a aprenderem a língua. Para ela, falta maturidade para os alunos:

Eu, na verdade, sou meio radical, porque eu acho que não se deveria obrigar ninguém a estudar não, ainda mais o que não quer tipo o inglês, sabe? Eu acho que, modificando isso, tudo poderia melhorar, porque às vezes o povo reclama que falta tecnologia, falta sala de aula, sei lá, falta coisas físicas, mas eu acho que o que mais falta é o psicológico dos alunos, estar preparado para aprender, estar querendo aprender. A maioria deles está lá por causa da mãe que está recebendo bolsa escola ou sei lá... Não quer nada com nada, não acha graça em aprender inglês, às vezes falta à professora preparar eles sobre o que é aprender uma segunda

língua, porque vocês estão aprendendo uma segunda língua, qual a importância de se aprender uma segunda língua, sabe? Eu acho que eles são bastante imaturos e os adultos obrigam eles a assistirem aulas e aí acaba sobrando para o professor. Eu acho que isso deveria ser mudado, mas aí seria uma revolução, então não sei. Eu acho que isso não vai ser mudado tão cedo. (Joana, 2011 E).

Joana se mostra inconformada com alunos estudando algo para o qual “não estão preparados” ou não querem. Ela acredita que muitos alunos estão na escola por outros motivos (econômicos) e por isso não se sentem motivados. Alia-se a isso, de acordo com a participante, a falta de preparo do professor para mostrar ao aluno as razões de aprender-se uma língua. Chama-nos atenção, na fala da participante, a atribuição de crenças aos alunos como “a maioria não quer nada com nada”, “não acha graça em aprender inglês”, “são imaturos”. Joana relatou tais crenças quando questionada na entrevista sobre sua história de aprendizagem, como eram as aulas de língua inglesa na escola regular.

Neste subtópico tratamos das crenças dos alunos sobre ensino de inglês na escola regular. Como foi visto, os participantes apontam dificuldades no ensino desse local, tais como discriminação da língua, o material didático, comportamento e atitudes dos alunos, a infraestrutura do sistema de ensino e problemas com a realidade dos alunos. Essas dificuldades, possivelmente, estão relacionadas com a identidade do professor pré-serviço e também com sua preparação profissional, que serão tratados mais adiante. No próximo subtópico, discorreremos a respeito das crenças sobre a melhor maneira de aprender a língua.

Crenças sobre a melhor maneira de aprender a língua

As crenças dos participantes sobre aprender línguas parecem estar mais relacionadas a características intrínsecas ao aprendiz, tais como interesse, vontade em aprender, do que ações específicas. As únicas ações citadas são um tanto quanto vagas, com, por exemplo, “treinar e praticar”. Parece que os alunos acreditam em condições internas como interesse, dedicação, vontade, ao invés de práticas mais concretas. Joana usa de suas experiências como aluna de quando aprendeu inglês para exemplificar sua afirmação:

Eu acho que a primeira coisa a pessoa tem querer realmente. Um bom professor ajuda muito, mas eu acho que o aluno tem que ter interesse, pesquisar as coisas na internet. Eu aprendi muito o inglês cantando. Eu sempre gostei de cantar, aí eu colocava as músicas em inglês e a letra também, eu tentava decorar a letra, cantar junto, porque que ele está engolindo essa letra,

esse pedaço da palavra, aí eu tentava juntar e entender o significado do que eu estava cantando. Eu aprendi muito com isso, e isso foi uma coisa eu fiz sozinha, por mim, porque eu gostava. Videogame também, eu sempre joguei em inglês. Ler informações, notícias que saem primeiro em inglês. Então, uma coisa que o aluno tem que ter é o interesse e querer praticar, né? Porque se você tem interesse, mas não conversa, tem medo, não quer tentar, não quer arriscar, eu acho que isso dificulta. Tem que ter um interesse e uma coragem mesmo, mergulhar assim no negócio. (Joana, 2011 E).

Joana acredita que a melhor maneira para se aprender uma língua é à vontade, o querer do aluno. Ela acredita que um bom professor também ajuda, mas não é o mais importante. Na sua experiência, o que contou foi à vontade de aprender a segunda língua e como ela praticou para conseguir aprender o inglês. João salienta que ter interesse é importante, mas que só isso não basta:

Interesse e não só interesse, porque às vezes a pessoa pode ter interesse, mas não fazer nada. Eu acho que tem que ter dedicação independente da sala de aula, porque na sala de aula você vai aprender o conteúdo, a teoria, só que você tem que pôr em prática. Não adianta você ir na aula e aprender a falar o seu nome em inglês e aí quando a pessoa te perguntar como se fala o seu nome em inglês você não sabe responder, você não vai saber colocar em prática. É importante a pessoa ter empenho. (João, 2011 E).

De certa forma, João assinala a importância da autonomia na aprendizagem de línguas. Ele parece ter consciência que, para aprender, o aluno deve ir além do professor, além da sala de aula. De maneira semelhante, Anny também acredita que a melhor forma é a prática, mas, quando associa essa ideia com as atitudes dela, ela percebe que há uma contradição.

Treinar, dedicação todo dia, escrever, treinar um pouquinho todo dia, escutar, falar. A minha maior dificuldade é o falar, tanto que escrever e escutar eu não tenho dificuldade, mas na hora de falar eu não falo e eu vejo que a culpa é minha porque eu não falo. Não só timidez, mas insegurança ao falar. (Anny, 2011 E).

No excerto de Anny, percebe-se que ela julga importante a prática para a aprendizagem do inglês, mas, às vezes, como ela mesma afirma, ela não pratica, e isso é um impedimento para a aprendizagem.

Em resumo, os professores pré-serviço não falam em estratégias de aprendizagem, técnicas ou métodos. Eles acreditam em condições para a aprendizagem. Para ocorrer à aprendizagem, é necessário o aluno querer. Esse tipo de crença pode ser um pouco prejudicial, já que existem

outros fatores importantes para aprendizagem de línguas, tais como a relação entre o aluno e o professor e as estratégias de aprendizagem que os alunos utilizam. No próximo subtópico discutiremos sobre as crenças a respeito da aula de línguas ideal.

Crenças sobre a aula ideal

Neste subtópico, apresentamos as crenças dos professores pré-serviço que dizem respeito à aula ideal de inglês. Os participantes acreditam que a aula ideal de língua inglesa tem que ter um retorno entre professor e alunos, ou seja, para que um aprenda é necessário que o outro queira ensinar e vice-versa. Para Anny, não adianta o professor mostrar o motivo para se aprender uma nova língua se os alunos não manifestarem interesse e interagirem com o professor durante as aulas:

Eu acho que tem que ser participativa, não só o professor falar, usar mais recursos visual, auditivo, acho que deve seguir um modelo de cursinho mesmo. (Anny, 2011 E).

Para Anny, a aula ideal tem que ser participativa, ou seja, tem que acontecer uma interação entre professor e aluno, não só o professor falar e o aluno escutar. Anny também acredita que a aula ideal de inglês tem que utilizar recursos visuais e auditivos, o que pode estar relacionado a respeitar os diferentes tipos de inteligência. De forma semelhante, Joana acredita que a aula ideal tem que ser descontraída, afinal o aluno tem que se sentir confortável:

Eu acredito numa aula de língua estrangeira, ou qualquer tipo de aula, com uma dose de diversão. Eu não gosto de gente mal humorada, de gente muito séria, eu acho que em toda situação a gente sempre pode arrumar uma piada ou alguma coisa que pode fazer a gente rir. Não que o professor deva ser um palhaço na sala, às vezes eu acho que a gente tem que ter uma atmosfera descontraída mesmo. Nós somos pessoas, a gente não precisa ficar parecendo com máquina enquanto estamos falando alguma coisa e eu acho que tem que ter uma coesão, por assim dizer, as partes tem que estar relacionadas. Eu tento fazer isso, eu tento não quebrar um assunto com outro, apesar de às vezes o livro fazer esse tipo de coisa e aí eu fico doida, porque eu não sei como lidar com isso. Acho que tem que ter uma introdução, desenvolvimento e conclusão. Eu tento fazer assim, mas na verdade nem sempre eu consigo. (Joana, 2011 E).

Para Joana, a aula ideal é aquela descontraída em que os alunos se sentem confortáveis para questionarem. Ela acredita que leciona dessa forma, mas que nem sempre ela consegue, pois acredita que o livro não é coeso e isso a atrapalha no ensino da língua. Na verdade, como ela mesma afirma, nas aulas que leciona, ela tenta fazer uma introdução do tópico, desenvolvimento e conclusão, só que nem sempre ela consegue alcançar o objetivo da aula, devido à falta de coesão dos tópicos no livro que utiliza. Diferentemente de Joana e Anny, João acredita que a aula ideal é aquela que é adequada aos alunos:

Uma aula de língua estrangeira tem que ser muito dinâmica, não existe uma fórmula, um molde para uma aula de língua estrangeira, porque isso varia muito de acordo com o público, a faixa etária que você está ensinando. Porque, se são crianças, você tem que trabalhar de uma forma; se são adolescentes, de outra; se adultos, de outra. Eu acho que uma boa aula de língua inglesa é saber adequar-se de acordo com os seus alunos. Eu acho que se o professor consegue fazer com que a aula fique produtiva, faça a aula render, não deixe ficar chata... Porque uma aula chata não rende conteúdo e a pessoa não consegue aprender, e eu acho que independe da faixa etária isso. Eu acho que uma aula de inglês tem que ser dinâmica e uma coisa que prenda a atenção do aluno, porque o desinteresse pelo inglês, pela língua estrangeira, em geral é muito e eu acho que a gente tem que fazer algo para que eles se interessem por isso. (João, 2011E).

João acredita que a aula ideal é dinâmica. Entretanto, para ele, não existe uma fórmula de aula ideal, mas o professor deverá abordar um tópico que todos os alunos se interessem.

Nesta subseção, apresentamos as crenças dos alunos sobre uma aula ideal. Esses alunos enfatizaram aspectos como a interação entre professor e alunos, o auxílio de recursos visuais, semelhanças entre as aulas de cursos livres e da própria universidade e a dinâmica da aula. Isso deixa claro que essas crenças dos professores pré-serviço em relação à aula ideal estão relacionadas às experiências de aprendizagem e ensino da língua, as quais os professores pré-serviço julgaram ideais.

Motivação para ser professor

Nesta seção abordamos a motivação dos professores, discorrendo sobre os aspectos ou experiências que os motivam ou desmotivam a serem professores.

Experiências motivadoras

Os participantes afirmam que as experiências que mais os motivam para seguirem na carreira de professor estão relacionadas ao gosto pela língua e ao prazer em ensinar. É o caso de João:

O gosto que eu tenho pela língua, o prazer de ensinar uma pessoa e ver que ela está aprendendo, isso eu acho muito bacana. Não tem coisa melhor do que chegar e ver que o aluno aprendeu o que você ensinou. Eu acho que isso é um prazer impagável. (João, 2011 E).

Nesse excerto, percebe-se que o gosto pela língua e a vontade de ensinar motiva a participante. Joana, por outro lado, acredita que nada a motiva para ser professora:

Essa é difícil, ah, acho que nada. Ah eu já estou no curso, estou me formando para isso, então, não é como se eu tivesse muita escolha. No fim das contas, eu tinha que ter escolhido antes, mas eu não vim aqui porque eu queria ser professora. Eu meio que estou sendo levada pela corrente, eu ainda estou me direcionando, mas eu não me considero responsável pela escolha de ser professora, não escolhi. (Joana, 2011 E).

Como se pode perceber, Joana afirma que nada a motiva a ser professora, o que é bastante preocupante. Ao ser questionada sobre o que a motiva para ensinar inglês, ela cita a interação com os alunos e o dinheiro também:

Os alunos e o dinheiro foram uma motivação inicial, porque eu precisava de dinheiro, então resolvi fazer o que tivesse. Então eu resolvi dar aula, mas o que motiva a continuar... O dinheiro motiva a continuar também, mas os alunos motivam muito também. Por exemplo, às vezes eu chego triste pra dar aula, e estar com outras pessoas e criar essa atmosfera divertida, conversar sobre outras coisas... Porque quando a gente está numa aula de língua, a gente não conversa sobre a língua, a gente conversa sobre outras coisas, é como se fosse um momento de bate papo... Tem o momento da explicação, mas também tem o momento do bate-papo e depois da aula eu sempre saio mais feliz, porque eu interagi com outras pessoas e também por ter escutado outras opiniões, por estar perto de outras pessoas mesmo, eu gosto muito disso. (Joana, 2011 E).

Apesar de ter afirmado anteriormente que não se sentia motivada para ser professora, observando o excerto acima, nota-se que a experiência de lecionar a motiva e a faz feliz. Não sabemos se isso será suficiente para fazer com que ela abrace a profissão assim que se formar. Mas o excerto indica que ela se sente bem em sala de aula.

Em resumo, as experiências que motivam os professores pré-serviço estão relacionadas à motivação intrínseca, gosto pela língua, prazer em ensinar e a interação com os alunos.

Identidade dos participantes

Os resultados sugerem que as identidades profissionais são constituídas principalmente pela relação das experiências com as crenças, que influenciam suas motivações e vão, por fim, compondo suas identidades profissionais, que, a todo o momento, se reiniciam, como em um longo processo, e se reconfiguram, mostrando que as identidades profissionais do professor pré-serviço estão em constante mudança e indicando que assim continuarão até o final do curso e, quem sabe, posteriormente (SAMPAIO, 2010). Nessa seção, discorreremos sobre as imagens do professor de inglês e como essas influenciam as identidades que eles constroem como futuros professores de inglês.

Reconstruções das percepções sobre ser professor

Nesta subseção, apresentamos percepções dos participantes com o passar dos períodos e antes da graduação, o que realmente mudou para eles quererem ser professores. Os participantes João e Joana acreditavam que já conheciam “todos” os tópicos da língua e que não teriam grandes dificuldades na graduação. Entretanto, com o passar dos semestres, eles perceberam que não seria bem assim e que, se eles não se dedicassem e estudassem, eles não teriam uma boa formação. Como afirmado anteriormente por eles, só o curso em si não adianta, são necessários a dedicação, à vontade e o interesse, para ter uma boa formação profissional. Anny comenta sobre as primeiras percepções com o curso:

Quando eu vim fazer Letras, eu achava que eu ia aprender gramática, a mesma que eu aprendi na escola. Eu acho que, se eu sair daqui hoje, eu já posso ensinar o que eu sei que são as aulas em português. E dá para ensinar. Só que eu sei que, se eu quiser terminar o curso, eu tenho que aprender mesmo, porque agora a gente está no 5º período, eu estou vendo que não é gramática; tem que ler livro, tem que dominar a língua para poder ir pra frente. Porque antes eu tinha a ideia de que eu ia aprender em português, oração subordinada e alguma gramática em inglês, e iria sair daqui para ensinar, para dar aula, só, e não que eu iria sair daqui falando inglês e tal. (Anny, 2011 E).

Anny afirma que, quando ingressou no curso, acreditava que iria aprender somente gramática, a mesma que havia aprendido na escola regular e no curso livre, mas, com o passar dos semestres, percebeu que o curso era mais do que gramática e que, para ser uma boa professora no futuro, teria que se dedicar bastante na graduação. Outros, como João, afirmam que, com o passar do curso, perceberam o quão gratificante e divertido é ser professor:

Sim, eu acho que, quando eu vim para essa universidade, eu vim pra cá por causa da habilitação português-inglês, mas eu queria mais o inglês. Aí agora eu já estou meio na dúvida na minha monografia, não sei se ela vai ser em português ou em inglês. Mas, em relação ao ensino, eu tinha outra visão do que era ser professor, eu não imaginava como é tão divertido ser professor, tão gratificante como é. Eu pensei que seria uma profissão qualquer, só que eu não considero o professor como uma profissão qualquer. (João, 2011 E).

João, desde o começo do curso, deseja ser professor. A vivência na graduação e as experiências na extensão aumentaram e o motivaram ainda mais para continuar na profissão. Joana assim como João, acredita que os contatos com as disciplinas e as experiências podem ajudar a se tornarem profissionais melhores:

Há muita diferença, a gente sempre muda de opinião. Quando eu entrei, como eu te disse, eu queria ser tradutora e aí agora eu já sou professora. Eu tinha muitas crenças mesmo, sobre o que era dar aula e sobre várias coisas, mas aí, quando eu fui fazendo as disciplinas eu fui mudando, várias crenças sobre o que era a língua também, mesmo aquelas coisas que a gente aprende também que todo mundo conversa certo e que ninguém conversa errado. E eu achava que conversava errado... A gente muda em vários sentidos, mas eu não sei apontar um sentido maior. (Joana, 2011 E).

No excerto de Joana, percebe-se que as experiências na graduação e o ensino na extensão mudaram o seu modo de ver em relação ao curso e ao futuro profissional.

Nesta seção, foram apresentadas as diferentes percepções dos professores pré-serviço antes de ingressarem no curso e após, além das mudanças ocorridas para que eles se vissem como professores. As identidades dos professores pré-serviço estão relacionadas com as experiências vivenciadas na graduação e com as crenças que possuem a respeito do ensino e aprendizagem do inglês e também sobre o professor de inglês. Acreditamos que a formação deve ser embasada em atividades de cunho reflexivo, sem as quais a prática dos professores pode estagnar e ser somente uma reprodução não-situada socialmente de ações pedagógicas.

Considerações Finais

Neste artigo procuramos compreender como os professores pré-serviço mostram-se motivados ou não, quais crenças possuem e quais experiências e identidades profissionais são construídas durante o quarto e o quinto períodos do curso. Identificamos também as experiências motivadoras e desmotivadoras dos professores em pré-serviço e como elas estão relacionadas com a motivação para ensinar.

Nossos resultados aproximam-se de alguns dos resultados apresentados em nossa literatura. Em relação às experiências detectadas no presente artigo, podemos afirmar que elas são como pontes e influenciam a motivação para ensinar e ser professor de língua inglesa. Algumas das experiências diretas e indiretas apresentadas por Miccoli (2004) também são percebidas em nosso estudo como as afetivas, cognitivas, de ambiente e conhecimento pessoal. Os aspectos que influenciam a motivação de professores, assim como em Dornyei (2001 apud Suslu, 2006), estão presentes em nossos participantes. Esses fatores foram observados em nossos participantes, mesmo aqueles que ainda não querem ser professores, e estão intimamente relacionados com as suas crenças.

As identidades dos professores estão sendo constituídas e são, a todo o momento, reinventadas de acordo com as experiências e crenças que vão sendo adquiridas ao longo da formação. Percebemos que as identidades constituídas por esses participantes se edificam com as estruturas adquiridas das teorias e dos conhecimentos obtidos no curso, assim como foi para João, Anny e Joana, com a troca de experiências entre colegas, alunos e professores no curso.

Os participantes apresentam crenças sobre ensinar inglês na escola pública, sobre a melhor maneira de se aprender a língua e também sobre a aula ideal. Para eles existe uma desvalorização e discriminação da disciplina e do professor de língua nas escolas regulares. Eles também acreditam na qualidade ruim do material didático das escolas, no desinteresse dos alunos e na infraestrutura precária do sistema de ensino. De acordo com os participantes, esses fatores são determinantes para o ensino de inglês na escola regular. Esses fatores estão relacionados com suas crenças sobre a melhor maneira de se aprender a língua. Ou seja, para esses futuros professores, a aprendizagem bem sucedida parece estar mais relacionada às características intrínsecas do aprendiz, tais como “interesse”, “vontade em aprender”, do que às ações específicas. O conjunto de crenças apresentado em nosso trabalho está associado à

crença da aula ideal, que por sua vez está associado à melhor maneira de se aprender uma nova língua e sobre o ensino dessa na escola regular.

As experiências detectadas na aprendizagem e ensino de inglês dos professores pré-serviço contribuem para suas identidades e motivações para ensinar inglês. A relação entre prática e teoria, o contato entre algumas disciplinas cursadas na graduação e a extensão ou os projetos que auxiliam os futuros professores foram alguns dos fatores que influenciaram as mudanças sutis da motivação dos alunos para se enxergarem como professores. Os participantes acreditam que o curso ajuda na preparação profissional, mas o fator determinante é a vivência, a prática de lecionar.

A construção das identidades dos participantes está em desenvolvimento. Inicialmente, quando ingressaram, eles não almejavam ser professores de inglês. Como suas identidades estão relacionadas com as experiências vivenciadas na graduação e com as crenças que possuem a respeito do ensino e aprendizagem do inglês e também sobre o professor de inglês, as identidades de alguns estão em processo de mudança.

Por sua vez, sua motivação para aprender e ensinar inglês está relacionada ao gosto pela língua, à vontade de ensinar, à interação com os alunos, aos exemplos dos pais e à dinamicidade da sala de aula. A desmotivação para serem professores de inglês está relacionada a fatores extrínsecos, tais como falta de interesse e respeito dos alunos com o professor e com a língua e a falta de infraestrutura do sistema de ensino. A principal motivação dos participantes para estudarem uma licenciatura esbarra em fatores afetivos, trazidos das suas boas experiências de aprendizagem, o que traz implicações para os cursos de formação de professores, que deve procurar oferecer oportunidades para esses alunos vivenciarem experiências que combinem teoria e prática desde o início de sua graduação. Como foi visto, os excertos dos participantes ilustram como é importante para eles ter contato com a prática e teoria durante o curso. Nesse caso, o contato com disciplinas que fazem essa ponte, bem como projetos que auxiliam o futuro professor a vivenciar a prática, foi determinante na mudança de pensamento de alguns dos participantes, como Anny, conforme discutido anteriormente.

Acreditamos que a parceria entre universidade-escola na formação do professor de línguas pode ser um grande motivador. Um aluno inicialmente instigado sobre sua formação possivelmente irá adquirir uma motivação maior em relação àqueles que não são apresentados a oportunidades ou reflexões sobre a carreira docente. Reforçamos também que as

experiências de ensinar uma língua estrangeira desde o início do curso parecem proporcionar uma motivação maior para continuar na profissão, contribuindo assim para uma construção mais sólida da identidade de ser professor. Esse pensamento pode ser notado nas falas dos participantes desse estudo. Mesmo Joana, que afirma ainda não saber sobre o futuro profissional, ressalta a motivação intrínseca que brota da interação com os colegas, alunos e professores do curso. Além disso, acreditamos que as experiências familiares positivas em relação à decisão do aluno de se tornar professor, aliadas ao discurso dos formadores de professores, podem sugerir uma identidade mais consolidada de professor de inglês. Um professor motivado amplia os horizontes de seus aprendizes e faz com que estes valorizem a futura profissão.

Os resultados deste estudo trazem implicações para a pesquisa e formação de professores. Sugerimos que estudos futuros possam acompanhar os alunos durante o estágio docente, pois muitos alunos pesquisados disseram sentir falta da prática, que só acontece no final do curso. Para eles, talvez se a prática fosse oferecida no início, muitos pensamentos e crenças poderiam mudar em relação a ser professor. Mas, é interessante observar que os professores pré-serviço possuem contato com a prática desde o início do curso, uma vez que este oferece oportunidades de lecionar a língua inglesa a partir do 2º período no curso de extensão ou o ingresso em programas de incentivo à docência como o PIBID e também as monitorias e tutorias disponíveis para a prática de ensino. Eles não conseguem perceber essas oportunidades de práticas, pois acreditam que essas não são situações reais de ensino, diferente da qual será vivenciada durante e após o estágio, já que não são todos os alunos que participam, diferente do estágio, onde todos realizam essa atividade.

Em resumo, a identidade dos participantes está em construção e flutua ao sabor das motivações e crenças, que vão sendo ressignificadas com as experiências vivenciadas. O estudo terá continuidade em 2011-2012, agora observando a influência do estágio supervisionado nas identidades desses alunos. Esperamos que o presente estudo possa ajudar a compreender como vem sendo constituída a identidade de professores de língua inglesa em relação às crenças, às experiências e à motivação para ser professor.

Referências Bibliográficas

BARCELOS, A.M.F. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F. & VIEIRA-

ABRAHÃO, M. H. (Org.) ____ *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. Cap. 1. p. 15-42.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

CARVALHO, V. C. P. S. *A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de letras: Crenças e mitos*. 2000. Dissertação de Mestrado, UFMG, Belo Horizonte: 2000.

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

CRESWELL, J. W. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

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

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996/2006.

GRATÃO, I. B. *Crenças sobre aprendizagem de língua inglesa em práticas discursivas de alunos concluintes de um curso de Letras*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem, UFRN, Natal, 2006.

HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Longman Press. 2001.

JESUS, S. N. & SANTOS, J. C. V. Desenvolvimento Profissional e motivação dos professores. *Educação Porto Alegre – RS*, ano XXVII, n. 1 (52), p. 39 – 58, Jan./Abr. 2004. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/373/270>. Acesso em: 05. mai.2009.

LINCOLN, Y. E GUBA, E. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage, 1985.

LUZ, L. T. A. *Crenças sobre escrita e seu ensino: implicações para o processo de formação inicial do professor de inglês como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

MALÁTER, L. Discurso de uma futura professora sobre sua identidade profissional. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 8, n.2, p. 445-464, 2008

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

MOITA LOPES, L.P. Discursos de Identidades em sala de aula de leitura: a construção da diferença. In: MOITA LOPES, L.P. *Identidades fragmentadas*. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 29-56.

NORTON, B. Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly*, vol. 31, n. 3, p. 409-429, 1997

OLIVEIRA, B.M. Relatório de Iniciação Científica, PIBIC-CNPQ. A relação entre identidade e motivação de futuros professores de inglês e suas experiências e crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: um estudo longitudinal. Universidade Federal de Viçosa, julho 2011.

PATTON, M. Q. *Qualitative evaluation and research methods*. 2. ed. Newbury Park, CA: Sage. 1990.

PEIRCE, B. N. Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, vol. 29, n. 1, p. 9-31, 1995.

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

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. ed.2. New York: Macmillan, 1996. p. 102-119.

SAMPAIO, G.H. Relatório de Iniciação Científica, PIBIC-CNPq. A relação entre identidade e motivação de futuros professores de inglês e suas experiências e crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. Universidade Federal de Viçosa, julho 2010.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes de Letras (inglês)*. Dissertação Mestrado em Linguística Aplicada. UNICAMP, Campinas. 2005.

SUSLU, S. Motivation of ESL Teachers. In: *The Internet TESL Journal*, Vol. XII, No. 1, January 2006. Disponível em <iteslj.org/Articles/Suslu-TeacherMotivation.html>, acesso em 7.Mai.2009.

TELLES, J. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 4, n.2, p. 58-83, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora da UEL, 2002. p. 59-76.

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

Submissão: Março de 2012

Publicação: Julho de 2012