

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

CINTIA ROMERO DA SILVA ZACARIAS
ci.romero@yahoo.com.br

**A RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS E MOTIVAÇÕES DO PROFESSOR E
SEUS REFLEXOS NO ENSINO – APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
INGLESA**

Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa

**ESPECIALIZAÇÃO EM PRÁTICAS REFLEXIVAS E ENSINO-
APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA**

**SÃO PAULO
2015**

CINTIA ROMERO DA SILVA ZACARIAS

**A RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS E MOTIVAÇÕES DO PROFESSOR E
SEUS REFLEXOS NO ENSINO - APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
INGLESA**

Monografia apresentada como exigência parcial
para obtenção do título de Especialista em
Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de
Inglês na Escola Pública, sob orientação da
Professora Dra. Vera Cabrera Duarte.

**SÃO PAULO
2015**

FICHA CATALOGRÁFICA

Zacarias, C. R. S. A RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS E MOTIVAÇÕES DO PROFESSOR E SEUS REFLEXOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA. Campinas, SP: 55 p. 2015.

Orientadora: Professora Doutora Vera Cabrera Duarte.

Monografia: Especialização de Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na escola pública. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

Área de concentração: Crenças e motivações sobre ensino-Aprendizagem de língua inglesa.

*Dedico este trabalho a Ela que é amiga,
a Ela que é guerreira,
a Ela que está sempre comigo,
a Ela que é minha mãe,
Joalice.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que proporcionou esta oportunidade em minha vida e condições para que eu desempenhasse.

A meus pais, pois me auxiliaram em todas as etapas do curso, desde o início até o fim, em especial, nos cuidados com minha filha durante minha ausência.

Ao meu esposo pelo companheirismo, compreensão e apoio.

Aos meus colegas de curso, em especial: Andreza, Marcos, Suzi, Ana Lucia e Maria Cristina que contribuíram diretamente para este trabalho, e ao longo do curso compartilharam suas experiências, enriquecendo ainda mais meu aprendizado.

As professoras do curso Práticas Reflexivas de Ensino Aprendizagem de Inglês na escola pública pela dedicação e comprometimento em nos ensinar cada módulo.

À Associação Cultura Inglesa em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e o Governo do estado de São Paulo pela iniciativa e investimento no aperfeiçoamento dos professores da rede pública de ensino.

AMIGOS

*meus amigos
quando me dão a mão
sempre deixam
outra coisa*

*presença
olhar
lembrança calor*

*meus amigos
quando me dão
deixam na minha
a sua mão*

(LEMINSKI, sem título, p.68)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa, realizada com cinco professores-alunos do curso de especialização em práticas reflexivas de ensino- aprendizagem de inglês na escola pública, é analisar e compreender de qual maneira as crenças construídas ao longo do aprendizado do professor de inglês afetam sua prática de ensino e qual a relação existente entre essas crenças e a motivação do professor de inglês hoje. Ele tem como propósito contribuir para que o professor alcance um desempenho profissional mais consciente de suas práticas na sala de aula. Tomando como base principal as teorias sobre crenças de Barcelos (2004) e sobre motivação de Freire (1986) e Cordeiro (2011), para outros aspectos correlacionados os estudos de Duarte (2003). A metodologia utilizada foi o estudo de caso, inserido no paradigma qualitativo interpretativista que se utilizou de dois instrumentos: um questionário e um relato sobre a trajetória profissional de cada participante. Os resultados interpretados apontaram que as crenças dos professores construídas ao longo de seu ensino-aprendizado foram reveladas em suas ações cotidianas e tomadas de decisões na sala de aula e que a motivação destes professores para ensinar inglês atualmente está implicitamente relacionada ao afeto.

Palavras- chave: crenças, motivação, ensino-aprendizagem, inglês.

ABSTRACT

The objective that this research is to analyze and to understand how the beliefs (DEWEY, 1933) concerning the English language learning process are acquired by English language teachers. Five students-teachers taking a post - graduation course on Reflective Practice and the teaching - learning process at state school in São Paulo were the subject of this research which investigated the relationship between those beliefs and the teachers' motivation, in other words, how those beliefs affected the teachers' practice. The purpose is contribute to the teacher's professional development, by helping them become aware of their practices in classroom. Based on theories about beliefs by Barcelos (2004) and motivation by Freire (1986) and Cordeiro (2011), to other aspects correlated that used in Duarte's studies (2004). The methodology used was the case study within qualitative interpretative paradigm that made use of two instruments for data collection: a questionnaire and a narrative based on a personal and professional reflection of each participant. The results indicated that beliefs acquired by those teachers were revealed through their daily actions. Decisions in the classroom and the motivations of those teachers to teaching English nowadays are tacitly related to the affective component in the classroom.

Key-words: beliefs, motivation, english, language, teaching

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Principais questões.....	30
Quadro 2 Das Categorias.....	33
Quadro 3 O que enche e esvazia seu tanque?.....	44

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
1.1 Crenças sob o Aspecto do Ensino de Línguas	14
1.2 Motivações do Professor de Inglês	19
1.3 Visão de Ensino-Aprendizagem Sócio- Histórica	22
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	24
2.1 Abordagem Metodológica	24
2.2 Contexto da Pesquisa	25
2.3 Participantes da Pesquisa	26
2.4 Instrumentos e Procedimentos Utilizados	27
2.4.1 Instrumentos	27
2.4.2 História de vida: a trajetória	28
2.5 Procedimentos para uma Interpretação	29
3. A VOZ DOS PARTICIPANTES: UMA INTERPRETAÇÃO	36
3.1 De que maneira as crenças construídas ao longo do processo histórico do aprendizado do professor de inglês afetam sua prática de ensino?	36
3.2 Qual a relação entre essas crenças construídas e as motivações do professor de inglês hoje?	40
3.2.1 Eu, um professor caminhante	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
ANEXOS	51
ANEXO A	52
ANEXO B	54
ANEXO C	55

INTRODUÇÃO

Conhecer o professor da rede pública do Estado de São Paulo como aprendiz, assim como o modo como ocorreu sua aprendizagem da língua inglesa, e os motivos pelos quais foi levado a ser um professor, pode revelar fatores determinantes da sua prática de ensino e de sua tomada de decisões na sala de aula. Buscar relacionar estes fatores, ou crenças, com sua motivação para o trabalho se torna, de certa forma, essencial para a compreensão das ações do professor e, ainda, aponta um caminho para um melhor desempenho profissional.

As crenças que construímos ao longo de nossa caminhada influenciam diretamente nossas escolhas e aquilo que nos move a agir se relaciona ao que acreditamos. Antes da ação caracterizada como o resultado final, o pensamento percorre um longo caminho que passa pelas coordenadas da escolha, do impulso da força de uma vontade que conduz, dirige e motiva alcançar. Assim, nossas tomadas de decisões, parecem estar ancorados nos pilares da crença e das motivações. Enquanto a primeira fundamenta as escolhas, a segunda ornamenta, movimenta e redireciona a rota.

Fico intrigada ao saber que toda decisão, escolha ou atitude não é ingênua, pois carrega por trás de si um conjunto de saberes e inferências construídos pela vivência e marcados pela interação com o outro e /ou com o objeto em questão. Desde a escolha de uma roupa até a escolha da profissão, nossas decisões perpassam por este incrível processo de raciocínio e dinamismo que ativam a memória e abrem janelas da mente humana.

Ao refletir sobre a minha profissão e logo em seguida sobre minha prática de ensino, me ocorreram alguns questionamentos acerca do modo como meu aprendizado em língua inglesa se desenvolveu, uma vez que enquanto aluna no curso de Letras: Licenciatura em Língua Inglesa meu desempenho era sofrível na disciplina de Língua Inglesa, mas, posteriormente, me tornei professora de Inglês da Rede Pública Estadual de São Paulo. Algo aparentemente contraditório, pois na época da faculdade minhas preferências eram pelas literaturas e planejava trabalhar na área. Na época não me imaginava como uma professora de Inglês, mas a melodia e a sonoridade da língua inglesa sempre me chamavam atenção, e eu apreciava, e ainda aprecio as músicas americanas, e hoje eu as valorizo em minhas

aulas. Aos poucos me aproximei da língua inglesa através de cursos e, por conta da admiração por alguns professores que tive ao longo dos meus estudos, era inspirador o simples fato de ouvi-los falar a língua fluentemente durante as aulas.

Um outro aspecto que me intrigava: como o professor conseguia se sentir motivado frente a um cenário que, muitas vezes, não lhe parece promissor, com salários baixos, falta de recursos, má gestão pública, alunos desrespeitosos etc. A realidade contrasta com os ideais, e por isso surge a vontade de saber o que “enche o tanque”¹ do professor para que ele continue sua jornada com tal esmero a ponto de servir como referência para o aprendiz no futuro.

Desde o início da docência senti a necessidade de aprimorar a língua, e passei a estudar mais e mais, aliás, estudar é algo que “enche meu tanque”. Em 2014 me matriculei e iniciei o Curso de Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, oferecido pela Associação Cultura Inglesa em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), durante o qual tive a oportunidade, em alguns momentos, de relatar minhas experiências cotidianas como professora e relacioná-las ao meu histórico de aprendizagem até então. Essa atividade adquiriu um valor muito significativo, pois por se tratar de uma atividade reflexiva, pareceu-me que as crenças e motivações constantes naqueles relatos acerca de minha aprendizagem, agregavam valores e significados às minhas práticas e decisões na sala de aula e, isso me levou a inferir que, possivelmente, as crenças e as motivações são aspectos que norteiam o trabalho do professor. Sendo assim, meu interesse recai sobre a imagem do professor, como parte vital neste processo de ensino, pois ele desempenha funções muito além daquelas que lhe são atribuídas oficialmente e, no anonimato consegue, influenciar, tornar-se referências, suprir necessidades de alunos que carecem não apenas de informações integradas a um ensino sistematizado, mas, sobretudo, de um referencial afetivo.

Destacarei neste trabalho autores que pesquisaram sobre este assunto. São eles: Barcelos, A. M. F. (2004, 2006 e 2007), que define crenças no contexto específico de ensino e aprendizagem de línguas; Duarte V. C. (1996, 2004 e 2010), que discorre sobre a relação interpessoal com o aprendiz, e os aspectos afetivos no ensino–aprendizagem; Freire. (1987 e 1996), que discute motivação, ação e autonomia no processo de ensino–aprendizagem; Gardner, R. & Lambert (1972),

¹ Expressão usada por Cordeiro, 2011, p. 82.

que focam na motivação dentro do processo de aprendizado de línguas, Cordeiro, W. (2011) explicita aspectos associáveis sobre a expressão “encher o tanque” (CORDEIRO, 2011 p. 82) que utilizarei neste trabalho; os estudos de Gimenez, T. (1997) na área de formação de professores; além da contribuição de Almeida F. (1993 apud BARCELOS, 2004 p. 128), que definiu o termo “cultura de aprender”, e influenciou as pesquisas sobre a temática de crenças; Celani (2003), que reuniu em sua obra diversos relatos de experiências relacionadas ao ensino e aprendizagem de inglês na escola pública; Alarcão (1996), que discorreu sobre os pensamentos de Schön acerca do profissional reflexivo.

Assim, os conceitos sobre crença, motivações e afetividade priorizados aqui são fundamentados pelos referenciais teóricos mencionados acima e esta pesquisa tem como objetivo geral verificar quais são as crenças e motivações do professor de Língua Inglesa que são refletidas no ensino – aprendizagem. Como objetivos específicos, este trabalho se propõe a investigar, interpretar e relacionar de que maneira tais crenças construídas em conjunto com as motivações do professor de inglês interferem em sua prática na sala de aula.

Para tanto, duas perguntas de pesquisa direcionam este trabalho:

- 1) *De que maneira as crenças construídas ao longo do processo histórico do aprendizado do professor de Inglês afetam sua prática de ensino?*
- 2) *Qual a relação entre essas crenças construídas e as motivações do professor de Inglês hoje?*

Buscarei responder a estas perguntas ao longo deste trabalho, através de estudo de caso e aclarar ao professor o quão importante sua consciência no que diz respeito as suas motivações e crenças dentro de sua prática.

No primeiro capítulo, exponho os referenciais teóricos que embasam esta pesquisa e subdivido em três itens: crenças acerca de ensino de línguas, motivações do professor de inglês e, em uma breve nota, uma visão de Ensino-Aprendizagem Sócio-Histórica.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresento as ideias dos teóricos que fundamentaram esta pesquisa e os principais conceitos adotados para abordagem deste trabalho, subdivididos por itens, dentre eles: Crenças, Motivação e Ensino-Aprendizagem, uma vez que, estes conceitos estão inter-relacionados e, portanto, importa esclarecê-los. Inicialmente, considerarei o conceito de crença e posteriormente tratarei da Motivação e Ensino- Aprendizagem.

O conceito de Crença para Ferreira (2000, p. 193) é “Ato ou efeito de crer [...]”, e ainda, de acordo com o mesmo autor, crer significa “Ter por certo ou verdadeiro; acreditar. Aceitar como verdadeiro as palavras de [...]”.

Partindo das definições acima, amplio tais definições para os conceitos de crenças adotados por autores no âmbito do ensino de língua inglesa com ênfase no professor, o qual é o foco de interesse deste trabalho.

1.1 Crenças sob o aspecto do ensino de línguas.

O conceito sobre crenças é amplo e complexo. Vários teóricos o definem sob diferentes prismas. Barcelos, 2004 (p. 123-156) apresenta alguns teóricos e suas definições de crença sobre a aprendizagem de língua na tentativa de facilitar a compreensão. Dentre os vários teóricos citados por Barcelos (2004), destaco na área da filosofia o americano John Dewey, (1933² apud Barcelos, 2004) cuja definição abrangente sobre crença é uma das vertentes que conduz este trabalho pelo sentido experiencial que a caracteriza, ou seja, o resultado das interações entre indivíduo e o ambiente. Nas palavras da autora, “a definição de crença de Dewey (1933) mostra sua natureza dinâmica e sua inter- relação com o conhecimento” (BARCELOS, 2004 p.129). Assim, é esta perspectiva de Barcelos sobre crença que embasa este trabalho.

Elucidando esta perspectiva no ensino e aprendizagem de língua inglesa, pondero o papel das crenças, além do aspecto cognitivo, posto que ele se constitui por meio das interações sociais e se consolida através das experiências ao longo da vivência humana, sendo relevante para a aprendizagem, pois, de certa maneira,

² DEWEY, J. *How we think*. Lexington, MA: D.C. Heath, 1933.

marca ou influencia a disposição para o aprender e para conhecer o desconhecido. Tendo em vista que toda aprendizagem é uma descoberta do novo, um dos elementos que acionamos como ponto de partida para esta grande viagem em busca do conhecimento são as crenças, ainda que futuramente elas tragam questionamentos. Segundo Dewey, (1933 apud BARCELOS, 2004)

[Crenças] cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro. (p. 129)

Ainda, na visão de Barcelos (2004) a autora faz uma observação sob o aspecto cultural e a natureza social das crenças, considerando uma visão de crença que se relaciona com fatores sociais. Dessa forma a autora conclui:

Assim, as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca. (BARCELOS, 2004 p. 132)

Barcelos (2006), novamente em consonância com Dewey, (1933 apud BARCELOS, 2006) pontua as crenças como resultado de uma interação social e afirma novamente que as crenças são relacionadas a fatores sociais:

De maneira semelhante a Dewey, entendo crenças 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 p. 151)

Portanto, as crenças assumem um caráter dinâmico e não são estáticas elas interagem e nos confrontam à medida que o novo se aproxima, elas são frutos destas interações sociais. Além disso, são formas de pensamento e um meio de se confiar em algo, e, por isso, são capazes de fundamentar ações e podem determinar objetivos.

O ponto de interesse comum deste trabalho se situa no contexto escolar, prioritariamente na sala de aula. As crenças como frutos das interações sociais, emergem dentro do contexto educacional e se realizam na interação professor e aluno, refletem na aprendizagem, e adquirem valor, uma vez que, estão implícitas na tomada de decisões do professor. Mais uma vez, discutindo crença sob seu aspecto social, Gimenez (1997) destaca o papel da crença do professor em sua atuação na

sala de aula. Segundo a autora, é no âmago da socialização que esses conceitos são moldados, e vão além da educação formal, enquanto que as crenças difundidas fazem parte do pensamento e são constituídas pelas experiências impressas ao longo da vida prática, a educação formal é teórica e assim, ambas se complementam.

Num conceito mais amplo, socialização é entendida como o processo pelo qual todas as experiências de vida ajudam a moldar o sistema de crenças e valores desses profissionais. Desta maneira, não é apenas a educação formal a responsável pela forma como o professor atua em sala de aula. (GIMENEZ, 1997 p. 3 e 4)

Gimenez ³ mais adiante, também pontua como as crenças e os valores do professor são moldados. Na fala da autora, ressalto a importância para 'eventos educacionais' (GIMENEZ, 1997 p. 5), e entendo como, uma série de situações práticas cotidianas que vão além do ensino sistematizado, as ações ou experiências, tidas como processo de socialização, moldam as crenças e os valores do professor revelados por meio das narrativas ou/e história pessoal, os quais tornam-se instrumentos eficazes para compreensão e reestruturação na área de formação de professores.

A noção de identidade no trabalho do professor está intimamente ligada à sua ação pedagógica, ao seu papel. Considerando que crenças e valores a respeito do papel do professor são moldados ao longo de uma série de eventos educacionais, não apenas durante o curso de formação de professores, narrativas passam a ser um instrumento importante para a educação de futuros professores. (GIMENEZ, 1997, p. 5)

Os relatos socializados dos professores cumprem uma função relevante neste contexto de formação profissional, em razão de possibilitar a eles próprios uma reflexão sobre suas práticas, logo também, sobre suas crenças, visando mudanças em sua atuação na sala de aula. A ausência destes instrumentos, e por consequência de tais práticas, obscurece o entendimento do professor, carecendo de mais este recurso e assim, comprometendo seu desempenho.

Um argumento pertinente sobre a relevante função das crenças quando refletidas nas ações é apresentado por Barcelos (2006), pois a autora afirma que:

Experiência é uma questão de ajustamentos e reajustamentos de coordenações de atividades ao invés de um estado de consciência. Cada

³ Ibid

ação é uma resposta a ações prévias e testes de hipóteses. Nessa interação, nossas crenças têm um papel importante – elas são hipóteses que nós testamos e avaliamos e que levam (ou não) a mudanças em nossas ações. (BARCELOS, 2006 p. 150)

Barcelos (2006) e Gimenez (1997) afluem para relacionar crenças a experiências de socialização ou/e interação ao longo da vivência profissional e pessoal. Sendo assim, as crenças fazem parte da história de vida pessoal e profissional de cada um de nós, visto que elas nascem de nossas interações sociais e se consolidam nas experiências e está implícita em nossas ações cotidianas. De modo tácito e dinâmico as crenças influenciam nossas decisões, pois trazem muito de nossa percepção obtida através das experiências vividas e valores que agregamos ao longo de nossa história de vida.

Penso que muitas das tomadas de decisões do professor hoje em sala de aula são reflexos do modo como lhe fora ensinado outrora. Haja vista, suas crenças e valores construídas ao longo de sua vivência como aprendiz serem refletidas na maneira como ensina, bem como em sua relação interpessoal com o aprendiz. Não há como dissociar suas crenças, suas motivações e sua própria aprendizagem da sua prática diária. Nas palavras de Duarte (2003):

Em seguida a vertente ensino é focalizada, levando-se em consideração que muitas vezes, as formas pelas quais aprendemos determinam, em parte, as formas pelas quais ensinamos. Assim, lembrando nossos sucessos e fracassos em diversos momentos de aprendizagem escolar (ou não), somos capazes de identificar, na nossa prática educativa, as várias práticas de nossos ex-professores e educadores. (DUARTE apud CELANI, 2003 p.38)

Ainda, na visão de Duarte⁴, “Os professores-alunos do módulo refletem acerca das atitudes, identificam-nas em seus ex-professores e em si mesmos e buscam assumir estas atitudes no dia-a-dia da sala de aula de forma planejada.” (DUARTE, 2003 p. 45). Com base neste fato, além de uma reflexão e identificação, possivelmente neste processo estão subjacentes as crenças, em razão destes professores terem resgatado em suas memórias as experiências tidas com seus ex-professores e recorrer a elas como base para suas atitudes.

Para esta pesquisa é relevante mencionar também a teoria do *artistry* adotada

⁴Ibdem

por Schön⁵ 1987 *apud* ALARCÃO (1996), em seu artigo intitulado *Reflexão Crítica sobre o pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores*. Alarcão (1996) discorre sobre a teoria de Schön e o profissional reflexivo descrevendo *artistry* como um modo de agir do profissional que resulta em uma “mistura integrada de ciência, técnica e arte, caracterizada por uma sensibilidade de artista, aos índices manifestos ou implícitos” (ALARCÃO, 1996, p. 14), ou seja, saber usar a criatividade, a flexibilidade e a inteligência para improvisar, além do conhecimento científico. Nas palavras da autora:

É um saber- fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zona de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala. (ALARCÃO, 1996, p. 14)

Em relação a ‘dialogar com a própria realidade’, termo utilizado na citação acima, esta é uma condição imprescindível do profissional reflexivo. Os estudos de Gimenez (1997) e Barcelos (2004, 2006), se aproximam da teoria de Schön (1987 *apud* ALARCÃO 1996) no que tange o caráter preponderante das crenças, embora Schön não explicita o termo crença em seu discurso, infere-se que fazer uso ou até mesmo abrir mão das crenças, provável atributo do *artistry*, corroboraram sobre o alto teor da influência das crenças na prática.

Alarcão (1996) atesta que recorrer apenas ao conhecimento científico na busca de soluções para a prática não resulta em êxito. A autora, cujo trecho cito abaixo, menciona o vão entre o conhecimento científico e os problemas da vida real. Considero importante destacar o papel da crença como limitador na tomada de decisões que impossibilita pensar em outro lado que sugere mudanças, flexibilidade e autonomia sem questionamento.

Nas instituições de formação, os futuros profissionais são normalmente ensinados a tomar decisões que visam aplicação dos conhecimentos científicos numa perspectiva de valorização da ciência aplicada como se esta constituísse a resposta para todos os problemas da vida real. Porém, mais tarde na vida prática, encontram-se perante situações que, para eles, constituem verdadeiras novidades. Perante elas, procuram soluções nas mais sofisticadas estratégias que o pensamento racionalista técnico lhes ensinou; por vezes em vão. A crença cega no valor dessas estratégias não os deixa ver, de maneira criativa e com os recursos que dispõem a solução para os problemas. (ALARCÃO, 1996 p.15)

As crenças são construídas ao longo da história de vida pessoal do

⁵ Schön, D. Educating the Reflective Practitioner, 1987.

profissional e influenciam diretamente a tomada de decisões em situações práticas, como já fora citado anteriormente. 'A crença cega' que Alarcão (1996) se refere, apresenta-se com uma conotação negativa impedindo a liberdade para a descoberta de um novo olhar na tentativa de solucionar problemas inerentes da prática que foge dos livros didáticos, manual de instruções, cartilhas etc.

O conceito do profissional reflexivo, concebido por Schön, assume um papel fundamental, pois bloqueia ou libera a "sensibilidade artística", um tipo de competência que se realiza pela arte da improvisação, da implementação e suporte (SCHÖN apud ALARCÃO, 1996 p. 17), os quais permitem que o profissional atue com mais liberdade e, assim, use todo seu potencial, seja científico ou técnico, e, como complemento do saber-fazer, explore sua competência artística, possibilitando dentro deste panorama prático de suas ações, refutar ou validar suas crenças.

Estudos e pesquisas sobre as crenças do professor de língua inglesa ampliam os horizontes que possibilitam compreender o real sentido em sua prática docente, viabilizando a este professor refletir sobre suas próprias crenças de maneira crítica e atuar com mais consciência.

Sob a luz deste referencial teórico, parece existir uma relação intrínseca entre crenças e ações, pois uma determina ou modifica a outra, enquanto se estabelece um dinamismo nas interações sociais.

Uma vez que as ações ganham destaque, elas trazem à tona de forma subjacente o conceito de motivação o qual exponho a seguir.

1.2 Motivações do Professor de Inglês.

Além dos conceitos de crença que permeiam os trabalhos dos autores acima, discorro também acerca das definições sobre motivações, uma vez que tal noção parece influenciar a prática docente. Previamente, ressalto a fala de Paulo Freire (1986) em seu diálogo com Ira Shor no livro intitulado *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor* (1986), no qual o educador associa dois fatores: motivar e agir, sendo que o primeiro é uma parte integrante do segundo. Veja abaixo:

Nunca consegui entender o processo de motivação fora da prática, antes da prática. É como se, primeiro, se devesse estar motivado para, depois, entrar em ação! Você percebe? Essa é uma forma muito antidialética de entender a motivação. A motivação faz parte da ação. É um momento da própria ação. Isto é, você se motiva à medida que está atuando, e não antes de

atuar. (SHOR, 1986 p.12)

Tendo em vista que a motivação faz parte da ação, novamente as nossas crenças se manifestam, uma vez que, elas estão interligadas as nossas ações, e podem, além do mais, se relacionar com o fato de se sentir ou não motivado.

Atenho-me ao fato de que as motivações advindas do professor em sua competência de ensinar estão intrinsecamente relacionadas também a motivação do aprendiz, haja vista esta relação em que um está afetando o outro. De acordo com Gardner (1972, p. 9): “As técnicas de ensino e personalidade dos professores podem certamente afetar as atitudes e motivação dos estudantes”.⁶ O tipo de relacionamento interpessoal é um fator preponderante para qualificar o nível motivacional.

Parece-me existir algo cíclico entre motivar, aprender e ensinar. Assim, torna-se difícil pensar em motivações do professor de inglês distante de sua prática e sem mencionar o componente afetivo que permeia esta relação e sua prática.

No que tange o aspecto motivacional, considero relevante pontuar a resposta de Barcelos (2009), cujas definições sobre crenças norteiam este trabalho, ao ser questionada em uma entrevista (2009)⁷ sobre a crença de não se aprender inglês na escola pública, a autora associa essa crença a motivação tanto para ensinar quanto para aprender, pois essa crença, nas palavras da autora, “mina tentativas de inovação e afeta as emoções, autoimagem e autoestima de professores e alunos de inglês nesse contexto” (BARCELOS, 2009, p. 193), desta maneira, ressalto que a motivação também pode ser vista sob o ponto de vista afetivo.

Portanto, pontuo o assunto motivação especialmente no que se refere à importância do componente afetivo no processo de ensino-aprendizagem. A seguir, menciono brevemente alguns autores referenciais neste âmbito, dentre eles: Rogers (1977), que destaca o conceito de Aprendizagem Significativa pautada num certo tipo de relacionamento interpessoal com o aprendiz; Gardner (1972), que enfoca os aspectos afetivos e sociais que motivam os aprendizes no que tange o aprendizado

⁶ Tradução minha para Teaching techniques and teachers' personalities can certainly affect the attitudes and motivation of students. GARDNER, 1972, p. 9.

⁷ BARCELOS, A. M. F. Crenças e Ensino de Línguas. Revista de Letras Norteamericanas. Estudos Linguísticos, Sinop, v. 2, n. 4, p. 191-194, jul./dez. 2009. Entrevista concedida a Leandra Ines Seganfredo Santos.

de uma segunda língua; as pesquisas e os trabalhos de Duarte (1996, 2003, 2004 e 2010) que abrangem minuciosamente as três atitudes facilitadoras do professor, observadas por Rogers (1977 apud DUARTE, 2010): autenticidade, empatia e aceitação ou consideração positiva.

A fala de Shor (1986) vem ao encontro das ideias desses autores mencionados acima no que tange a questão do relacionamento com o aprendiz:

Procuro descobrir o perfil da motivação – a favor do quê e contra o quê. Só posso descobrir isto observando o que os estudantes dizem, escrevem e fazem. Desse modo, o ponto de partida da educação do estudante em classe é também o ponto de partida da minha educação. O que mais me importa no início é saber o quanto e quão rapidamente posso aprender a respeito dos estudantes... Quero aprender com eles quais seus verdadeiros níveis cognitivos e afetivos, como é sua linguagem autêntica, que grau de alienação traz para o estudo crítico e quais suas condições de vida, como fundamentos para diálogos e questionamento. (SHOR, 1986 p.13)

O autor acima explicita seus anseios em conhecer melhor seus alunos para então focar seu trabalho tornando-o assim mais produtivo. Nesse trecho, Shor (1986) revela uma das atitudes facilitadoras observadas por Duarte (2004): a empatia. Acredito que quando há empatia numa relação, logo a motivação é intensificada, em ambas as partes: tanto no professor como no aluno. Quando há um grau de motivação elevado por parte do professor, no âmbito educacional, isto se torna um combustível que abastece ainda mais o aprendizado e, assim, o professor apaixonado pelo ensino e motivado enriquece sua prática e contagia o seu meio. E ainda, sugere ao professor:

O ceticismo e o olhar crítico, o envolvimento apaixonado com a aprendizagem, a motivação de saber que você está descobrindo novos territórios. O professor precisa ser um aprendiz ativo e cético na sala de aula, que convida os estudantes a serem curiosos, críticos e criativos. (SHOR, 1986 p.13)

Todavia, se motivar é um grande desafio frente às circunstâncias de ser um professor da rede pública. Problemas como: enfrentar diversas falhas no sistema de políticas públicas, salas de aulas superlotadas, falta de recursos, má remuneração, alunos desrespeitosos, entre outros ao longo dos anos comprometem a tão requisitada motivação, dando lugar ao comodismo, a monotonia e ao conformismo.

Infelizmente, o que vemos são professores com desgaste emocional, sobrecarregados de aulas para melhorar sua remuneração, frustrados por não

conseguirem desenvolver uma aula planejada e muitas vezes sem perspectiva.

Em meio a esta opressora realidade, manter-se motivado para ensinar é apenas mais um dos muitos desafios para o professor na atualidade. Como questionamento acerca dessa situação, apresento uma indagação bem interessante usada por Cordeiro (2011 p. 83): “O que enche seu tanque?”

O autor sofreu um período de *burnout* o qual relata em seu livro e conclui: “Eu vinha andando com o tanque vazio” (CORDEIRO, 2011 p.13). Mais adiante, o autor explica essa metáfora:

Cada um de nós tem um reservatório emocional interior. Na parte de cima, há uma entrada e no fundo um ralo. Certas atividades drenam mais do que enchem você, e outras vão enchê-lo mais do que drená-lo. Algumas tarefas lhe trarão contribuições e outras extrairão coisas de você. (p.82)

Uma das estratégias e saídas para o professor de inglês encontrar uma motivação para sua prática de ensino pode ter início através desta pergunta: “O que enche seu tanque?” E novamente refletir sobre as atividades que drenam mais em sua rotina, na tentativa de equalizar e encontrar um equilíbrio saudável entre ambas: aquilo que drena e aquilo que enche.

A motivação muitas vezes é parte essencial de um esforço e persistência pessoal para atingir um alvo. Sentir-se motivado é a opção de um caminho mais curto e prazeroso para se chegar ao destino, a ausência deste sentimento contribui para alienação do próprio bem estar, tal como, prejudica nosso relacionamento com o outro.

1.3. Visão de Ensino-Aprendizagem Sócio-Histórica

A reflexão sobre o contexto é um dos meios primordiais que fundamentam as ações dos professores e, logo, suas crenças. Conforme Liberali (2012), reflexão prática é “parte de uma tentativa de encontrar soluções para a prática na prática” (p. 28), e, sob a luz da teoria de ensino-aprendizagem e sob uma perspectiva sócio-histórica, desenvolvida pelo precursor Lev Semenovitch Vygotsky, as crenças e as motivações do professor se concretizam neste panorama.

Sobre a reflexão prática Liberali (2012) enfatiza:

Marcada essencialmente pela tendência por discorrer sobre a prática, a reflexão prática se realiza em contextos em que discussões sobre situações pedagógicas são fundamentalmente marcadas pela narrativa de fatos ocorridos na aula. (p.28)

Como Liberali (2012) mencionou a palavra ‘narrativa’, enfatizo que é também por este instrumento que se revelam as crenças destacadas por Gimenez (1997).

A perspectiva de Ensino-Aprendizagem sócio-histórica integra a reflexão prática como parte essencial, uma vez que, esta conjectura interpretada por Liberali (2009) aponta que o sujeito existe no contexto socioeconômico-cultural-político-histórico pela reflexão, dada a tamanha importância desta atitude. Nas palavras da autora:

O sujeito age e reflete como elaborador, criador e transformador do conhecimento e do mundo. Os sujeitos concretos situados no tempo e no espaço e inseridos no contexto socioeconômico-cultural-político-histórico – tornam-se sujeitos pela reflexão sobre o contexto. (LIBERALI, 2009, p. 10)

Tal contexto, sóciointeracionista permite uma liberdade de interação entre os pares e uma troca de experiências, no qual os papéis das motivações e das crenças implicitamente surgem nas ações e as dinamizam. Por isso, é fundamental uma análise profunda do professor sobre suas próprias crenças e suas motivações para ensinar, sua paixão por aquilo que faz, pois, neste tipo de interação entre professor e aluno, as escolhas que o professor faz ou vier a fazer ao longo de seu relacionamento, certamente afetarão as crenças e as motivações do aprendiz no futuro.

No próximo capítulo, apresento a metodologia desta pesquisa e seus fatores correlatos como: abordagem metodológica, procedimentos para análise e interpretação dos dados.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo apresento a abordagem metodológica desta pesquisa explicitando suas relações sobre o contexto da pesquisa, a descrição dos participantes, os instrumentos e procedimentos de coleta e, por fim, apresento a análise e interpretação dos dados à luz do referencial teórico. Esta pesquisa seguiu as normas da plataforma Brasil, tendo esta pesquisadora enviado os documentos solicitados sob o protocolo de nº 098417/2015, vide ANEXO C.

2.1. Abordagem Metodológica

Considerando o objetivo investigativo e interpretativo desta pesquisa, que busca relacionar de que maneira tais crenças construídas ao longo do processo histórico do professor de inglês interferem em sua prática na sala de aula e a relação entre essas crenças e as motivações do professor de inglês hoje, torna-se relevante para este capítulo aprofundar nas escolhas metodológicas.

Este trabalho se insere no paradigma qualitativo de cunho interpretativista, pois segundo Minayo (1993 apud LIBERALI 2011), o foco “era perceber a realidade a partir dos significados” (p.21). Ainda para Minayo (1993), os pesquisadores qualitativos focalizam mais na compreensão e explicação das relações sociais e experiências cotidianas do que na quantificação e estatísticas dos dados. A autora afirma que “a realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda riqueza de significados dela transbordante” (MINAYO, 1993 p. 14). Uma ideia pertinente é também apresentada por Liberali (2011, p. 19) que de acordo com a autora, a interpretação objetiva dar coerência e transparência ao que anteriormente não havia. O paradigma interpretativista possibilita a compreensão da realidade dos fatos e qualifica as relações sociais com base em seus significados.

Sendo assim, este método possibilita focar nas “relações sociais explicitadas pela vivência”⁸ (p.21), uma vez que, pesquisar sobre crenças e motivações são fatores congruentes desta ‘vivência’ e se concretizam por meio das relações sociais, exista muita ‘riqueza de significados’ implícitos em cada crença e/ou motivação

⁸ Ibidem

pessoal que através deste método permitem ser evidenciados.

A tipologia utilizada foi o estudo de caso, pois permite um aprofundamento da investigação em questão, que no caso, são professores (indivíduos) de língua inglesa. De acordo com Van Lier (2005) o estudo de caso propõe:

Entre as vantagens do estudo de caso estão a atenção para o contexto e a capacidade de acompanhar as mudanças documentais ao longo do tempo. Além do estudo de caso apontar um caso particular (um indivíduo, um grupo ou uma situação) em ótimos detalhes, dentro de seu contexto natural da situação, e tentar sondar suas características, dinâmicas e objetivos (p.195).⁹

Os dados para esta pesquisa foram coletados por meio dos seguintes instrumentos: questionário composto por perguntas abertas e relatos da trajetória profissional de cada participante. Ambos apoiados nos estudos de Rizzini (1999), pois estes instrumentos citados contemplam de modo eficaz uma investigação da vida profissional e das relações sociais, representados em seu contexto.

Portanto, o paradigma qualitativo, interpretativista e o estudo de caso são abordagens metodológicas que me pareceu apropriadas para desenvolver esta pesquisa, haja vista, seu objeto de estudo que busca compreender de qual maneira as crenças construídas ao longo do aprendizado do professor de inglês afetam sua prática de ensino, bem como, compreender qual relação existente entre estas crenças e as motivações do professor de inglês em sua atuação hoje.

2.2. Contexto da pesquisa

Neste item apresentarei o contexto em que se realizou a pesquisa, as escolas em que os professores participantes atuam, tal como, o contexto situacional em que originou o contato com estes professores.

Este trabalho foi realizado com professores de escolas públicas estaduais do estado de São Paulo. Estas escolas, elencadas abaixo, estão localizadas em diversas regiões na megalópole:

⁹ Tradução minha: Among the advantages of the case study approach are the attention to context and the ability to track and document change (such as language development) over time. In addition, a case study zeros in on particular case (an individual, a group, or a situation) in great detail, within its natural context of situation, and tries to probe into its characteristics, dynamics, and purposes.

- 1) Escola Estadual Canuto do Val no bairro Bom Retiro, região central de São Paulo;
- 2) Escola Estadual Parque Piratininga 2, em Itaquaquecetuba , no bairro Pq. Piratininga;
- 3) Escola Estadual Profa. Malir Terezinha Ramalho Gomes em Ibiúna.
- 4) Escola Estadual Jacob Salvador Zveibil, Zona Norte de São Paulo, no bairro Pirituba.

O lugar comum de nossos encontros, no qual viemos a nos conhecer foi através do curso de especialização em Práticas Reflexivas e Ensino Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, oferecido pela Pontifícia Universidade Católica SP e pela Cultura Inglesa de São Paulo, cursado por todos professores participantes desta pesquisa, inclusive eu, no período entre 2014 a 2015.

2.3 Participantes da Pesquisa

Os participantes que contribuíram para esta pesquisa foram especificamente cinco professores-alunos do curso de especialização em Práticas Reflexivas e ensino–aprendizagem de Inglês na escola pública da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUCSP- COGEAE, no ano 2015, que atuam como professores de língua inglesa na rede pública de ensino, de idades que variam entre 30 e 50 anos, sendo 1 homem e 4 mulheres em efetivo exercício durante o período em que ocorreu a pesquisa.

Todos participantes foram meus colegas de curso e a razão da escolha dos cinco dentre os demais se deu pela proximidade e afinidade que tivemos ao longo do período de realização do curso.

Por se tratar de um trabalho que envolve as crenças e as motivações pessoais, considero relevante traçar numa próxima seção, o perfil de cada professor, entretanto, a fim de preservar suas identidades, os nomes que serão utilizados são fictícios. São eles:

Cristiane é professora de inglês há 30 anos, entre aulas particulares e escolas regulares (particular e estadual), tem entre 51 a 60 anos de idade, é graduada em Letras Tradutor Intérprete e Licenciatura pela Faculdade Ibero-Americana de Letras e Ciências Humanas desde 1986. Possui Pós Graduação em Recursos para o Ensino de Inglês pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e leciona exclusivamente a disciplina de Língua Inglesa para alunos do ensino médio.

Suzana é professora de Inglês e pedagoga há 13 anos, tem entre 31 a 40 anos de idade, é graduada em Pedagogia pela FAPEC- Faculdade Paulista de Educação e Comunicação desde 2006, e possui graduação em Letras pela Faculdade Montessori de Ibiúna desde 2010. Leciona em uma escola estadual para o Ensino Fundamental 2 e pelo município de São Roque leciona para o ensino fundamental 1 e 2.

Luzia é professora de Inglês há 19 anos, tem entre 41 a 50 anos, é graduada em Letras pela Universidade São Camilo desde 1997. Leciona para ensino Médio e ensino fundamental 2.

Andrea é professora de Inglês há 9 anos, tem entre 21 a 30 anos de idade, é graduada em Letras pela Universidade de Guarulhos desde 2007, e leciona para o Ensino Médio, apenas no período noturno. Também é proprietária e professora em uma escola de inglês privada.

Mário é professor de inglês há 8 anos, tem entre 41 a 50 anos de idade, é graduado em Letras pela UNICID- São Paulo desde 2009 e pós-graduado em Docência para o Ensino Superior pela UNICID, leciona para o ensino fundamental e médio na rede estadual e municipal de ensino do estado de São Paulo.

2.4 Instrumentos e Procedimentos utilizados

2.4.1 Instrumentos

Foram utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa dois instrumentos de coleta: questionário com perguntas abertas que possibilita coletar dados qualitativos (RIZZINI, 1999 p. 77), disponível no ANEXO A deste trabalho, e o relato da trajetória profissional e pessoal de cada participante, no ANEXO B.

A seguir, apresento cada instrumento com maiores detalhes seguido da

fundamentação teórica para ambos.

O primeiro instrumento foi um **questionário** composto de oito perguntas abertas que possibilitasse aos participantes expressar suas opiniões livremente, e buscou, em um primeiro momento, compreender uma pequena dimensão da fase do professor enquanto aprendiz e, em um segundo momento, do professor enquanto profissional. O tema norteador nestas duas fases da história destes professores foi a relação entre crença e motivações construídas ao longo de suas vivências, enfatizando como as influências de seus professores se refletiram em suas práticas.

O questionário foi preenchido pelo próprio entrevistado no período de agosto a outubro de 2015, enviados via correio eletrônico para cada participante.

Este instrumento possibilitou aprofundar os aspectos mais importantes, pertinentes aos problemas de investigação, parafraseando Rizzini (1999), não se pretende realizar entrevista de grupo, ou formar um grupo focal, uma vez que, o interesse está em observar a história de vida construída por cada profissional e indivíduo, ouvi-los atentamente e então compor a investigação.

O segundo instrumento foi um **relato** intitulado como *A trajetória da Língua inglesa na minha vida pessoal e profissional até esse curso de especialização*. Este relato, tido também como história de vida, foi fruto de uma tarefa solicitada aos alunos-professores do curso Práticas Reflexivas de Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, como parte das atividades do módulo Redação Acadêmica, ministrado pela Professora Maria Adelaide F. Margato.

2.4.2. História de vida: A Trajetória

A trajetória e o questionário citados anteriormente se complementam enquanto instrumentos de investigação da pesquisa, contudo, esta trajetória assume um valor expressivo e inspirador diante deste trabalho, pois foi a reflexão sobre a minha própria trajetória que deu origem a pergunta desta pesquisa, haja vista, meu próprio relato, com base em minha própria trajetória e ao refletir em minhas experiências vivenciadas. Nas palavras de Lévy-Strauss, (1975 apud MINAYO, 1993), que ilustram adequadamente o perfil do pesquisador observador: “Numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, e o observador é, ele próprio, uma parte de sua observação”. (p. 13).

A tarefa que foi elaborada durante o módulo trouxe uma reflexão sobre a minha própria trajetória na condição de aprendiz da língua, e também na língua como conteúdo de ensino, objeto do meu trabalho atualmente. Esta ação de escrever minha história refletindo sobre os motivos que me levaram a me tornar uma professora de inglês, a importância da língua inglesa para meu crescimento pessoal e profissional, os caminhos que foram trilhados por mim até chegar naquele momento do curso de especialização me despertaram a curiosidade por saber das trajetórias dos meus colegas de curso, e ao ler estas trajetórias percebi a relevância de estudar sobre crenças, pois me pareciam existir muitas nas entrelinhas daquelas palavras. Conforme Rizzini (1999), a história de vida “é uma técnica muito útil para a coleta de dados qualitativos, tais como, visão de mundo, expectativas de vida, projetos, sonhos, formas de perceber as relações entre diferentes situações, etc.” (p. 69).

O conteúdo da trajetória relatada por cada participante desta pesquisa possibilitou meios para compreender os ‘sonhos’ de cada um e suas expectativas quanto a profissão. Ele representou um instrumento de fundamental importância para este trabalho, exatamente pelo seu teor biográfico, o que me leva a retomar Gimenez (1997), que aborda a relevância das narrativas e histórias pessoais no processo de formação de professores.

A seguir, descrevo os procedimentos para a análise dos dados.

2.5 Procedimentos para uma interpretação

Com os dados em mãos, desenhei três quadros ilustrativos, de acordo com Franco (2005), no qual das oito perguntas foram consideradas apenas três delas, pela necessidade de delimitar o conteúdo dos dados. A partir de então, elenquei categorias, incluindo excertos da trajetória de cada participante, com o objetivo de filtrar as informações e delineá-las para responder da melhor maneira a pergunta inicial de pesquisa.

As categorias foram levantadas a partir dos temas tratados no questionário e na trajetória dos participantes, seguidas de releituras e análise do referencial teórico que embasa a pesquisa (FRANCO, 2005).

A partir das respostas dos professores participantes, selecionei em suas falas o que Franco (2005, p. 25) classifica como “índices para inferir”, e priorizei para tanto

as palavras ou expressões que se repetiam em suas falas, uma vez que a palavra vem carregada de aspectos emocionais relevantes para decodificação da mensagem que agregam valor e sentido ao conteúdo e, sendo assim, não pode ser analisada como um aspecto isolado. As expressões verbais somam o conjunto de ideias que colaboram para a representatividade da informação. (FRANCO, 2005 p. 14).

A seguir apresento os três quadros (sendo QUADRO 1 e 2 na sequência, e o QUADRO 3 mais adiante) a fim de ilustrar as três perguntas que foram selecionadas dentre as demais, bem como as respostas dos participantes e as respectivas categorias levantadas. Incluo também algumas expressões ou palavras que julguei interessante por serem enfatizadas por meio de repetição nas falas extraídas do questionário.

QUADRO 01 – Principais questões

(continua)

Participantes	4-A forma como você aprendeu se repete quando você ensina?	5-O que você faz para sentir-se motivado? O que “enche seu tanque”? (Cordeiro, 2011)	7- De que modo você associa seu histórico de aprendiz com a sua motivação para ensinar?	Expressões ou palavras que se repetem em suas falas
Andrea	Deixa claro que se repete porque alega ser seguro; Faz uso de muitas atividades com músicas, conforme lhe fora ensinado.	O Próprio ensinar, a prática do ensino em si a deixa motivada, pois considera uma maneira de manter o inglês vivo.	Inglês como parte de um sonho. Inglês tido como algo prazeroso e divertido. Repete a metodologia e os mesmos materiais, pois considerou algo positivo pra si, enquanto aprendiz.	Muito Ela Fascinada Apaixonada Aprender
Mario	Aprendeu de forma autônoma e declara que isso não ocorre com seus alunos.	Foi motivado por uma professora que o presenteou com um livro, enquanto aprendiz. Afirma que hoje não está motivado.	Não diz promover oportunidade para seu aluno aprender da mesma maneira que <i>fora a dele</i> ;	Não Nenhum Impossível Sozinho

QUADRO 01 – Principais questões

(continuação)

Participantes	4-A forma como você aprendeu se repete quando você ensina?	5-O que você faz para sentir-se motivado? O que “enche seu tanque”? (Cordeiro, 2011)	7- De que modo você associa seu histórico de aprendiz com a sua motivação para ensinar?	Expressões ou palavras que se repetem em suas falas
Suzana	Não se repete totalmente a forma como lhe fora ensinada em sua prática; Ela busca sempre “fomentar” sua prática com um ensino voltado para o social, difere do modo tradicional como aprendeu.	Relata o apoio ser algo que motiva; Receber incentivo de amigos; Reconhecimento dos alunos;	Através dos estudos acadêmicos ela busca colocar em prática uma maneira para ensinar diferente da qual aprendeu.	Colegas Incentivar Amiga incentivadora Ela Falta de incentivo
Cristiane	Considera como algo natural a maneira como aprendeu ser a mesma quando ensina; Todavia, não quer se acomodar em velhas crenças, para isso lê e estuda novas técnicas; Procura se livrar das “amarras pedagógicas do passado”; Levanta hipóteses para a causa da repetição dos métodos aliada a falta de recursos externos muitas vezes, ou dificuldade dos próprios alunos;	O desafio a motiva e vê o ensino na rede pública brasileira como um desafio, Ensinar em condições adversas e conseguir êxito neste cenário é um desafio para ela que a deixa motivada;	Ela cita vários sentimentos que demonstram fortes convicções são eles: -“minha confiança”; -“minha cumplicidade”; -“minhas percepções” -“minhas vontades”. Demonstra ser algo de dentro para fora;	Valorizado Acredito Confiar

QUADRO 01 – Principais questões**(conclusão)**

Participantes	4-A forma como você aprendeu se repete quando você ensina?	5-O que você faz para sentir-se motivado? O que “enche seu tanque”? (CORDEIRO, 2011)	7- De que modo você associa seu histórico de aprendiz com a sua motivação para ensinar?	Expressões ou palavras que se repetem em suas falas
Luzia	Foi elogiada e estimulada enquanto aluna; Recebia estímulos importantes para aprender como estratégia a música era qual mais lhe intrigava; Aprendeu através do método tradicional e muitas vezes repete sim, o mesmo método que aprendeu ; Assume ser difícil contextualizar e fazer diferente;	O sentimento de aceitação; Receber elogios dos alunos; Ver os alunos interessados e aprendendo em suas aulas Relata a superação de adversidades/dificuldade enfrentadas, isso a impulsionava para a busca de melhorias;	Aponta o estudo como uma saída para o enfrentamento da situação difícil da escola pública; Vê no aperfeiçoamento caminhos para inovar em suas aulas;	Não Não é fácil Motivar Falta de incentivo

Fonte: Dados coletados pela autora, 2015

Quadro 02 – Das categorias

(continua)

Categorias	Observações
1- EU ALUNO	✓ Incentivado por meio de materiais que despertavam interesse: músicas, livros, ✓ Estimulado; ✓ Acolhido afetivamente; ✓ Não incentivado ✓ Não estimulado;
2- EU E MEU PROFESSOR	✓ É uma referência; ✓ Espelho; ✓ Modelo; ✓ Uma marca; ✓ Um jeito especial.
3- MEU PROFESSOR EM MEUS ALUNOS	✓ <i>Me recordo muito bem de como aprendi e utilizo, muitas vezes a mesma metodologia de ensino;</i> ✓ <i>As vezes volto ao método tradicional de ensino com leitura, gramática com exercícios, tradução de alguns textos ou trechos mas, tento contextualizar este assunto;</i> ✓ <i>Carrego bastante os métodos apreendidos na minha formação, porém com os estudos de teóricos sócio-interacionista aprendidos na minha formação em pedagogia e letras, procuro fomentar minha prática com um ensino voltado ao social. Não se repete, pois aprendi autonomamente e isso não ocorre com meus alunos;</i> ✓ <i>Sou de uma época que se aprendia línguas, utilizando-se de métodos e procedimentos totalmente diferentes dos usados atualmente. Assim, estou sempre me policiando, lendo e estudando novas técnicas que me auxiliem no ensino de inglês para que eu não me acomode em velhas crenças.</i> ✓ <i>Vez por outra permitimos a tradução de algumas palavras ou frases [...] Talvez seja influência de meu aprendizado ou talvez seja o pouco conhecimento dos alunos e a falta de recursos ideais para tentarmos algo diferenciado com maior frequência. Minha crença de que o aluno de escola pública pode sim, contribuir de alguma forma para um mundo melhor já que também fui aluna da rede pública de ensino.</i>

Quadro 02 – Das categorias

(conclusão)

✓ O DESVELAMENTO DO AFETO: UM ACHADO	✓ <i>É como se fosse algo seguro, e eu sei que funcionará, pois funcionou comigo;</i> ✓ <i>Parei e pensei que precisava daquele encantamento, aquela vontade e estímulo para eu passar para meus alunos.</i> ✓ <i>Ela deu total apoio quanto a parte didática, dando dicas metodológicas valiosas sobre como ensinar que eu guardo até hoje.</i> ✓ <i>Ganhei um livro de presente</i> ✓ <i>Valorizo e acredito no professor da rede pública, pois é ele quem enfrenta diariamente as grandes adversidades da educação.</i> ✓ <i>Minha cumplicidade na construção do conhecimento junto aos alunos.</i> ✓ <i>Minhas percepções como aprendiz no que tange a maiores dificuldades entre professor-aluno.</i>
4-EU, UM PROFESSOR CAMINHANTE	✓ <i>Ensinando Inglês, é prazeroso e divertido.</i> ✓ <i>Continuar estudando.</i> ✓ <i>Alunos que apreciam a aula, que demonstram vontade de saber mais.</i> ✓ <i>Foi quando deparei-me com muitos alunos cobrando a conversação, aulas diferentes e com tantas dúvidas e dificuldades em lecionar, e nenhum apoio e nenhuma solução para este problema. Diante desta situação procurei uma escola de inglês.</i> ✓ <i>Existem alunos que tem vontade de aprender, e mesmo que em pequena quantidade são os combustíveis que nos incentivam a continuar a batalha do dia a dia.</i> ✓ <i>Amigos que trabalham comigo dá um gás de incentivo, pois são com eles que podemos desabafar das crises.</i> ✓ <i>Não está motivado a continuar ensinando na rede pública;</i> ✓ <i>Minha grande motivação se baseia no desafio que é lecionar hoje em dia na escola pública.</i> ✓ <i>Minha motivação origina-se na minha confiança e certa facilidade percebida ao aprender inglês.</i> ✓ <i>Minha vontade de provar que o aprendizado de uma língua pode ser algo prazeroso.</i> ✓ <i>Meus Ideais.</i>

Fonte: Dados coletados pela autora, 2015.

Na próxima seção, aprofundarei nos detalhes acerca da minha interpretação dos dados e discutirei os resultados com base no referencial teórico mencionado neste trabalho, sobretudo visando o tema que consiste da relação entre “crenças e motivações do professor” e “seus reflexos no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa”.

3. A VOZ DOS PARTICIPANTES: UMA INTERPRETAÇÃO

Este capítulo está subdividido em duas sessões nas quais a primeira percorre as crenças construídas ao longo do processo histórico do professor, abordando suas respectivas categorias, enquanto a segunda discorre sobre os aspectos motivacionais do professor hoje, ambos objetivam como eixo central trazer à luz do referencial teórico já exposto no início desta pesquisa a apuração dos dados que se concentrou em dois itens. Selecionei alguns trechos das falas dos participantes de modo a detalhar melhor os resultados, a fim de alcançar respostas plausíveis para as perguntas principais da pesquisa.

3.1 De que maneira as crenças construídas ao longo do processo histórico do aprendizado do professor de inglês afetam sua prática de ensino?

Partindo do conceito de crenças no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas por Barcelos (2004), e no âmbito filosófico discutido por Dewey (1933 apud BARCELOS, 2004), que postula que crenças são construídas ao longo de nossa vivência e, logo, constituem e influenciam nosso modo de agir estando, portanto, associadas diretamente as nossas ações. Ainda que, inconscientemente as crenças subexistem em nossos pensamentos e ações. Assim, entendo crença como uma forma de pensamento que leva a fundamentar nossas razões, convicções e ações quanto ao enfrentamento do desconhecido. Ela não é um fator que determinará o desfecho do processo tornando-o irrevogável, pois as crenças são passíveis de serem refutadas ou validadas, ou ainda modificadas de acordo com o nível de interação e conflito que se obtém das relações que elas fazem parte, neste caso, o professor enquanto aprendiz e o professor enquanto profissional ou educador. Entretanto, crenças são o prelúdio para que um pensamento se transforme em uma ação. (BARCELOS, 2007)

Na análise dos dados coletados, investiguei se as crenças, sendo reveladas nas ações em tomadas de decisões dos professores, se repetem ou não do mesmo modo como lhe fora ensinado outrora. Voltando aos participantes, no questionário, a professora Andrea responde: “*Me recordo muito bem de como aprendi e utilizo muitas vezes a mesma metodologia de ensino.*” Para Andrea, a experiência positiva

que tivera enquanto aluna fundamentou sua crença e, assim, ela deixa claro que repete isto com seus alunos: “[...] ao lecionar, peço as mesmas coisas para os meus alunos. É como se fosse algo *seguro* e eu sei que funcionará, pois funcionou comigo”.

Parece-me que para Suzana, a segunda professora, há um esforço em não repetir totalmente a mesma maneira que lhe fora ensinado. Ela busca, através dos estudos acadêmicos, complementar uma prática, uma maneira de ensinar diferente da qual aprendeu.

Carrego bastante os métodos apregoados na minha formação, porém com os estudos de teóricos sócio-interacionista aprendidos na minha formação em pedagogia e letras, procuro fomentar minha prática com um ensino voltado ao social.

De maneira semelhante Cristiane também aponta os estudos ou aperfeiçoamento como estratégias para inovar seu modo de ensinar, e até cita a palavra crença com uma conotação diferente daquela entendida neste trabalho:

Sou de uma época que se aprendia línguas, utilizando-se de métodos e procedimentos totalmente diferentes dos usados atualmente. Assim, estou sempre me policiando, lendo e estudando novas técnicas que me auxiliem no ensino de inglês para que eu não me acomode em *velhas* crenças. (grifo meu)

Através das falas das professoras Suzana e Cristiane: “[...] carrego bastante os métodos apregoados” e “Sou de uma época” observo uma tendência natural de repetir suas crenças como aprendizes da língua. Porém, como crenças não merecem ser tratadas como algo imutável, pois são agentes em nossas relações sociais, as professoras sugerem o desejo de mudar, a partir da busca por reaprender ‘novas técnicas’. Ao longo das respostas obtidas dos cinco professores, notei constantes menções aos estudos e aperfeiçoamentos na carreira, tidos como elementos prioritários para novas possibilidades. Três professores pesquisados apontaram o estudo como uma saída para o enfrentamento da situação difícil da escola pública. No que tange este aspecto, Luzia relata: “[...] com tantas dúvidas e dificuldades em lecionar, e nenhum apoio e nenhuma solução para este problema. Diante desta situação procurei uma escola de inglês.” Em consonância, a professora Cristiane ainda afirma que:

Apesar de possuir a tendência de ensinar através das mesmas estratégias que me foram ensinadas, optei por buscar aproximar as facilidades do mundo moderno e globalizado do processo ensino-aprendizado.

Cabe ressaltar, ainda, o contexto em que estes professores e eu, como pesquisadora, estávamos envolvidos. Trata-se de um Curso de Especialização na área de formação continuada de professores de inglês da escola pública, sendo assim até esperado que a motivação que nos levou à busca deste curso teve origem em alguma insatisfação gerada ou até mesmo em uma crença, construída ao longo de nosso processo histórico de aprendizagem, de que os estudos contínuos podem refletir em bons resultados para atuação prática como docente. Um argumento pertinente a este aspecto é apresentado por Félix (1999, apud FILHO, 1999) acerca da importância dos estudos na formação do professor.

Observa-se que a formação do professor deve ser algo contínuo. Quanto mais básica ela for, maior a probabilidade de ele agir em sala de aula e cobrar atitudes de seus alunos orientado por uma competência constituída de intuições, crenças, experiências pessoais de como foram ensinados ou como aprenderam a LE. Por outro lado, se o professor aprimora seu conhecimento, estando em constante crescimento profissional, ele é capaz de sair do nível de intuição e das crenças e passar a explicar com explicitude e articulação porque ensina da maneira que ensina e porque obtém os resultados que obtém. (FÉLIX, 1999 p. 96)

Entendo que a formação continuada, ou seja, o contínuo aprendizado do professor funciona como degraus que estão alicerçados sob uma crença que, sendo refutada ou validada ao longo do seu processo histórico de aprendizagem resultam no ganho da evolução das ações e tomadas de decisões, em vez de se basear unicamente em rasas conjecturas que surgem durante a jornada profissional.

Em contraste com as respostas obtidas das duas professoras citadas acima, Mario diz não repetir em sua prática de ensino o modo como ele aprendeu a língua, “Não se repete, pois aprendi autonomamente e isso não ocorre com meus alunos.” Em outra pergunta do questionário, na qual se referia ao modo como o professor associa seu histórico de aprendiz com a motivação para ensinar, Mario reforça que aprendeu de forma autônoma e também afirma: “[...] tento produzir meu material didático de forma autônoma também.” No entanto, Mario não relata de que maneira isso ocorre na prática e, também, não deixa claro se promove oportunidade para seu aluno aprender da mesma maneira que a dele.

Quanto a trajetória da língua inglesa na vida pessoal e profissional de Mario, analisada através de seu relato, percebe-se além da autonomia, que ele explicitou e vivenciou em seu processo histórico de aprendizagem, uma observância sobre o processo de aprender sobre o qual declara, algumas vezes, ser um caminho trilhado

solitariamente, numa busca por respostas para as dúvidas que emergem individualmente e de modo peculiar para cada um de nós. No relato analisado sobre a trajetória da Língua Inglesa na vida pessoal e profissional até este curso de especialização, Mario diz:

“Não se aprende sem esforço, dedicação e estudo constante, é necessário estar presente por completo em cada fase de nossa formação, no conhecimento e aprendizado de outra língua não poderia ser diferente, aprendi isso sozinho [...]”

Este ato em aprender sozinho constitui em parte o ser autônomo. Ainda que, no início, houve um mediador, o progresso é notável à medida que o aprendiz, ou “sujeito”, como Freire (1996 p. 46) se refere, contribui com suas próprias percepções e encontra meios para aclarar seus conflitos que são gerados espontaneamente no processo de aprendizagem. Nas palavras de Freire:

A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo. (FREIRE, 1996, p. 46)

Assim, valorizar o ‘trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo’ implica tratar a autonomia do aprendiz com respeito, tomar consciência do percurso solitário que supostamente foi trilhado no processo de aprendizagem. Alves (2008, p. 48) afirma que “os desbravadores são sempre solitários” e que no processo de feitura de uma pérola, uma ostra sofre solitariamente sua dor, e desta forma são capazes de transformar a “tragédia em beleza” (ALVES, 2008, p. 9). Por muitas vezes, o aprendizado se torna um processo árduo, dolorido e solitário, mas, em seguida, produz verdadeiros tesouros valiosos.

Como pode ser visto nas respostas de Mario, o modo autônomo que ele aprendeu a língua inglesa, apesar de não reincidir em sua prática de ensino, conforme ele apontou, sugere ser uma forma de pensamento e, uma vez que também fora vivenciado por ele, construiu uma crença de que aprender língua inglesa de maneira autônoma é possível, o que nos permite inferir que este aspecto marcou seu processo de ensino-aprendizagem. Esta constatação, se levada aos seus aprendizes, poderia motivá-los a fazer o mesmo, bastaria Mario desejar compartilhar sua crença com seus respectivos alunos.

3.2. Qual a relação entre essas crenças construídas e as motivações do professor de inglês hoje?

Nesta fase do trabalho discorro sobre motivações, um tema sempre recorrente que permeia as atitudes e relacionamentos dos seres humanos. Busco aferir, nas respostas dos cinco professores pesquisados, evidências que possibilitem saber se as crenças construídas ao longo do processo histórico de aprendizagem desses professores se relacionam com suas motivações para ensinar nos dias de hoje.

No questionário, uma das perguntas para verificar o aspecto motivacional é: De que modo você associa seu histórico de aprendiz com suas motivações para ensinar enquanto professor de inglês?

Cristiane demonstra que suas crenças, de certa maneira, a motivam com base em suas próprias percepções e convicções pessoais que parecem marcar sua voz ao longo de suas respostas através das seguintes expressões: “minha confiança”, “minha cumplicidade”, “nas minhas percepções”, “minha vontade” e, por fim, esclarece, “Minha crença de que o aluno de escola pública pode sim contribuir de alguma forma para um mundo melhor já que também fui aluna da rede pública de ensino.” O fato de Cristiane já ter sido uma aluna de escola pública, sua própria experiência vivenciada ao longo de seu processo histórico de aprendizagem, por ela mesma, já agrega valores que fundamentam a crença que ela expõe, pois acredita que o aluno da escola pública pode contribuir para um mundo melhor, ao passo que assemelha a sua própria experiência como aprendiz, marcas de seu passado, com sua realidade atual. Do mesmo modo, percebe-se outra crença sendo revelada através desta fala, a qual julga que sua profissão contribua de alguma forma para um mundo melhor. Sendo assim, emergem dois tipos de crenças nesse trecho da professora; enquanto uma se refere ao processo histórico de sua vida quando aprendiz, a outra crença se baseia em sua própria condição atual, revelando uma ideia de que ser professora contribui para o desenvolvimento de um ser humano melhor, e implícito neste pensamento provavelmente exista uma motivação que alimente. Em outra pergunta do questionário, Cristiane responde, “minha grande motivação se baseia no desafio que é lecionar hoje em dia na escola pública” e

acrescenta:

Acredito realmente que aquele que conseguir lecionar nessas condições é um verdadeiro professor, na plenitude da definição dessa palavra. Valorizo e acredito no professor da rede pública, pois é ele quem enfrenta diariamente as grandes adversidades da educação no Brasil e, para tanto, precisa ser qualificado em vários sentidos e corajoso como exige a profissão.

Percebe-se na fala acima um paralelo entre crença e motivações. Sua crença de que o professor, sobretudo da rede pública, contribui para um mundo melhor difundida pela sua própria experiência é caracterizada por motivações advindas de seu próprio contexto de trabalho, ainda que adverso, mas é neste âmago que a relação entre crença e motivação provavelmente se justificam.

Para dois participantes, Mario e Luzia, parece que a motivação parte de uma busca por encontrar soluções em meio a situações antagônicas. Ela funciona como uma mola propulsora, então eles optam por agir e não recuar perante o enfrentamento da dificuldade. Isto posto, utilizo as palavras de Willian Hazlitt (1778-1830) que ilustram bem esta ideia: “A prosperidade é uma excelente professora; a adversidade é ainda melhor.” (HAZLITT apud CORDEIRO, 2011, p. 67). No relato sobre sua trajetória Mario diz,

Algo dentro de mim ecoava com certa revolta, pois notava que estava ficando para trás, notava que não tinha as mesmas oportunidades de outras pessoas, possuir algo que tanto queria e para mim não era pedir muito, decidi então estudar sozinho.

De modo semelhante Luzia diz “[...] por mais que tive dificuldades não posso levar isto para meus alunos, pelo contrário devo motivá-los a aprender a Língua Inglesa e conscientizá-los sobre os benefícios que o Inglês pode trazer para eles.” A professora não nega as dificuldades que enfrentou enquanto aprendiz da língua inglesa, entretanto, conscientiza os alunos motivando-os a continuar aprendendo, uma vez que, subjacente nesta ação, está a sua própria experiência vivida, seu olhar para a situação adversa e sua crença construída.

Outro dado curioso encontrado na pesquisa que merece ênfase diz respeito ao componente afetivo nas relações, que é revelado nas categorias: Eu aluno; Eu e meu professor; O desvelamento do afeto: um achado. Retomo, então, os trabalhos de Duarte (2010) no que tange as três atitudes facilitadoras que Rogers (1977) nomeou como: autenticidade, aceitação e empatia.

A professora Suzana, no decorrer de seu questionário menciona muitas vezes

a palavra incentivo o que sugere que uma atitude de aceitação facilitou e ainda facilita sua aprendizagem: “[...] tinha alguns professores que incentivavam atividades lúdicas que estimulavam muito mais nossa aprendizagem [...]”, “Tenho a sorte de ter amigos que trabalham comigo e isso dá um gás de incentivo para seguirmos adiante”. Suzana conclui sua fala sob o ponto de vista da motivação, quando cita as palavras “combustíveis” e, mais uma vez, menciona o fator incentivo:

“no entanto, ainda existem alunos que tem vontade de aprender, e mesmo que em pequena quantidade são os combustíveis que nos incentivam a continuar na batalha do dia a dia.”

Duarte (2010) define a aceitação ou consideração positiva:

Significa, portanto, a aceitação do outro como ser imperfeito, dotado de sentimentos e potencialidade. Ao experienciar consideração positiva, o aluno sente-se valorizado como pessoa, com seus sentimentos, suas potencialidades, e percebe-se como um ser em processo de desenvolvimento. (DUARTE, 2010 p. 7)

O incentivo, o estímulo que a professora Suzana referenciou algumas vezes em suas falas, reflete a aceitação ou a consideração positiva presentes em sua relação professor-aluno. O fato de ela receber incentivo favorece o surgimento de um novo sentimento: a motivação.

Para outra professora, Luzia, a autenticidade foi uma atitude decisiva para ela enquanto aprendiz da língua e, posteriormente, como professora da língua.

“[...] percebi que minhas aulas estavam um pouco monótonas e eu dos estudos e fiquei acomodada com tudo isso. O uso do Caderno do aluno, os discentes desinteressados e eu em um cargo efetivo. Até que eu mesma não estava aguentando mais lecionar desta forma, parei e pensei que precisava daquele encantamento, aquela vontade e estímulo para eu passar para os meus alunos.”

No caso de Luzia, esse diálogo autêntico estabelecido consigo mesmo trouxe à tona que seria necessário voltar ao encantamento, ter estímulo e vontade, para que assim pudesse então buscar alternativas. Duarte (2010, p.6) diz que a autenticidade “implica a concordância entre a percepção que o indivíduo tem de si e de sua própria experiência.” Luzia reconheceu e aceitou que era necessário melhorar sua prática.

A terceira atitude facilitadora que faz parte do componente afetivo nas relações interpessoais é chamada de empatia, que de modo geral consiste na

capacidade de se colocar na posição do outro. Cristina diz:

Como já fazia algum tempo que eu estava afastada dos estudos e frequentava uma sala com estudantes recém – formados, bem mais jovens e atualizados do que eu, natural que eu me sentisse um pouco insegura em relação à minha própria formação. Ao perceber tal fato, a professora passou a valorizar comentários feitos por mim...

Cristina, em sua fala, aponta a empatia que sua professora manifestou na relação ao perceber que a aluna sentia-se insegura, e mais adiante ela fala do bom desempenho que ela teve no curso, como aprendiz, depois dessa atitude da professora.

Nota-se abaixo, no relato da trajetória de Mario, a pertinência da questão das atitudes facilitadoras de aprendizagem, destacando a empatia:

A passagem por todas as fases descritas me levou a perceber a importância do olhar de um docente ao seu discente e além desse olhar profissional a sua intervenção, pois, certo dia, uma professora ao notar que estudava sozinho durante o intervalo das aulas me presenteou com um livro didático em inglês...

O componente afetivo se revela gradualmente nas relações, mas não se trata de um diagnóstico rápido, mas sim de uma consolidação de um status de um relacionamento vivo e sadio, no qual ambas as partes, professor e aluno, sentem o efeito, de modo que as mudanças vão acontecendo através de um olhar mais de perto, uma percepção mais apurada e seus reflexos são benéficos para o aprendiz, em forma de elogios, incentivos, estímulos, valorização, levando-o assim a prosseguir motivado em sua jornada de aprendiz. Sendo assim, quando ocorre a afetividade o tanque para que professores e alunos continuem sua viagem é abastecido, e este abastecimento pode ser entendido como tornar-se mais motivado.

Encerro este subcapítulo com um argumento pertinente de Freire (1996), que aborda a questão afetiva:

Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. (FREIRE, 1996, p. 52).

3.2.1. Eu, um professor caminhante

Nesse subitem disponho a interpretar as respostas da pergunta: O que você faz para sentir-se motivado? O que enche seu tanque? Teço, também, algumas reflexões acerca da categoria em que nomeou este item: Eu, um professor caminhante.

Ao longo de nossa caminhada existem momentos em que situações conseguem drenar nossa energia de tal forma, a ponto de exigir que paremos, que encostemos à margem. Em seguida, procuramos um lugar para abastecer para, só a partir de então, podermos prosseguir com o tanque cheio. Na “estrada” da vida, é necessário fazer constantes “revisões em nossos carros” para conseguirmos chegar ao destino desejado sem sofrer graves acidentes. De acordo com Cordeiro (2011),

Você consegue seguir bem por um tempo com essa coisa de “mais drenar do que encher”, mas isso acabará pegando você. É como um carro que passa anos sem trocar o óleo. Talvez você consiga rodar 40 ou 50 mil quilômetros com ele, mas a negligência cobrará o preço de um motor que vai ranger até parar. (CORDEIRO, 2011, p. 84)

O autor sugere um exercício de listar atividades que encham e esvaziam seu tanque emocional, no caso dos cinco professores pesquisados os resultados interpretados para o que enche seu tanque e o que esvazia estão apresentados no terceiro quadro abaixo:

Quadro 03 – O que enche e esvazia seu tanque?

Número de professores	Enche	Esvazia
03	Receber incentivo, estímulos.	_____
02	_____	Problemas diversos advindos do sistema público de ensino como: má gestão, falta de apoio a classe professorado, falta de recursos didáticos, excesso de alunos
02	O próprio ato de ensinar, os desafios da profissão, os estudos e cursos de aperfeiçoamento.	_____

Fonte: Dados coletados pela autora, 2015.

Novamente, observamos a presença da afetividade como elemento que enche o tanque do professor, através dos incentivos que a maioria mencionou como resposta.

Por meio da interpretação das respostas dadas pelos participantes, percebe-se que estes incentivos são simples detalhes que partem dos próprios alunos, como quando é notado um maior interesse nas aulas, ou quando o reconhecimento vem através de palavras.

Eu, como professora pesquisadora deste trabalho, incluo neste ponto da pesquisa algumas falas que ouvi de alguns alunos ao longo da realização desta pesquisa que exemplificam o que vem a ser “simples detalhes”. Eles são aquelas frases após uma aula como: “professora, sua aula hoje foi boa”; “obrigado pela aula, professora”; “professora, comecei a fazer um curso de inglês em tal lugar”, “a aula tava ótima hoje, prô”. De fato, o professor que planeja sua aula, pesquisa assuntos pertinentes que vão ao encontro dos desejos e necessidades do aluno, sabe que estas falas são os reflexos de uma prática condizente, trata-se de algo que faz sentido para o aluno e então estas ações o motivam, despertam interesse e, ao motivar o aluno, provavelmente o professor também será motivado. Os sentimentos serão recíprocos e cíclicos.

Um professor caminhante aprecia a sua jornada aprendendo, fazendo paradas em seu percurso para apreciar a vista, para abastecer seu tanque. Um professor caminhante não procede como um errante que se sente perdido e não sabe onde vai chegar ao fim da estrada. Um professor caminhante sabe onde quer chegar, busca meios para se mover e se motivar ao longo da caminhada e conseguir finalmente atingir a linha de chegada, mas sem competir, porque a competição gera pressão. Então, ao invés disso, ele opta pela leveza e desaceleração dos passos, escolhe observar os olhares e sorrisos emitidos para ele durante sua jornada, seleciona com cuidado o que levar consigo em sua bagagem, e o que deve deixar para não se tornar um fardo pesado. Ele está seguro de que, apesar das adversidades climáticas ou das pedras que serão deparadas ao longo do caminho e de alguns prováveis acidentes de percurso, ele conseguirá chegar, e ele sabe disto porque é um caminhante, não para, continua buscando as melhores rotas para alcançar seu destino. E nessa busca contínua, lança mão de suas próprias crenças, não para limitar, nem paralisar, mas para refletir sobre novos caminhos a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este estudo, posso dizer que uma de suas considerações mais relevantes diz respeito aos atributos que contribuem para consolidar o que venha ser uma crença e uma motivação. Esses atributos são parte das experiências vividas ao longo da jornada desses professores. A importância do papel afetivo, das situações adversas e desafios foram elementos necessários para o desenvolvimento e constituição de suas crenças e motivações.

As crenças dos professores participantes pesquisados neste trabalho foram reveladas em suas ações e, logo, em suas tomadas de decisões, sejam elas repetindo ou não o modo como lhe fora ensinado outrora. Suas crenças construídas ao longo do seu processo de aprendizagem funcionaram como um norte ou como um ponto inicial de partida, no qual, ao longo da jornada, foram reveladas, implicitamente ou explicitamente, por meio de suas ações.

Entendo que a motivação para ensinar desses professores estão relacionadas as suas crenças, pois, de certa forma, o fato de sentir-se motivado constitui-se em si uma crença e, considerando a amplitude desse conceito, recorreremos a algumas crenças para nos motivar. Exemplificando esse argumento, retomo dois professores participantes dessa pesquisa que demonstraram que em alguma circunstância de sua jornada, internalizaram que a melhor estratégia para superar os desafios ou as adversidades é enfrentando-as, prosseguindo rumo ao êxito, ao invés de paralisar diante da situação, ou lamentá-la, e isto é devido a experiências bem sucedidas vividas em sua trajetória, o que constituiu-se uma crença de que esse modo de agir é o mais apropriado para esse contexto, logo, há uma motivação em que se baseia essa convicção. Nossas atitudes atuais espelham o resultado das experiências vivenciadas, das marcas registradas em nossa memória, das nossas crenças e o quanto subjaz a motivação nessa conjuntura.

Outro papel relevante é o componente afetivo nas relações, o qual favorece a motivação. O afeto pode ser entendido como o tempero das relações entre professor e aluno. Alguns professores pesquisados neste estudo citaram o elogio, o incentivo, a devolutiva de um aluno, como um combustível para o trabalho diário, e esse “combustível” pode ser entendido neste trabalho como um elemento motivacional para o desempenho profissional desses professores. De um modo geral, quanto

maior o apoio (afeto), mais motivado os professores se sentiam para a realização do trabalho. Entendo que a motivação seja um fator que se relacione a uma crença. Uma crença pode ser alimentada por uma motivação.

Todas as fases da pesquisa trouxeram inúmeras contribuições para o meu crescimento e amadurecimento. Uma das fases mais importantes foram as descobertas obtidas através dos dados dos professores participantes. Esses resultados permitiram observar as peculiaridades dessa viagem rumo ao conhecimento desses professores. Houve momentos de encantamento, constatações e dúvidas, mas, sobretudo, essa discussão trouxe à luz a necessidade de ter esse olhar sob a perspectiva da crença e da motivação no trabalho do professor, e de ponderar sobre o quanto seus reflexos atingem as ações e tomadas de decisões do professor em sala de aula, bem como, de modo geral, modificam seu desempenho profissional. Esta pesquisa mostrou que as grandes decisões e escolhas são feitas a partir de detalhes, pequenos eventos, mas que definem grandes desfechos.

Além disso, ressalto algumas limitações e contribuições deste estudo e sugiro alguns possíveis caminhos para pesquisas futuras acerca da crença e motivação com foco no aprendiz, ao passo que estes reflexos também impactam o trabalho do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 22, n. 2, jul/dez, 1996. 11-42 p.

ALVES, R. **Ostra feliz não faz pérolas**. Ed. Planeta. SP, 2008. 288 p

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. In: **Linguagem e Ensino**. Pelotas, RS, vol. 7 nº 1, 2004. 123 - 156 p.

_____. VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: SP: Pontes Editores, 2006 , 14 - 43 p. .

_____. Narrativas, Crenças e Experiências de Aprender Inglês. In: **Linguagem & Ensino**. Pelotas, RS, v.9, n. 2, jul./ dez. 2006. 145-175 p.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada. ALAB- Associação de Linguística Aplicada do Brasil**. Belo Horizonte, v. 7: 2, 2007. 110-132 p.

CELANI, M. A. A. (org.) **Professores e formadores em mudança**: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2003. 223 p.

CORDEIRO, W. **Andando com o tanque vazio?**: Encha o tanque e renove a paixão. São Paulo. Editora Vida, 2011. 190 p.

DE SOUZA, M. O. P. A interação entre crenças e motivação no processo ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. In: **ReVEL**, vol. 7, n. 13, 2009. Disponível em: <http://www.revel.inf.br>. Acesso em: 18 de julho de 2015.

DUARTE, V. C. **Aprendendo a Aprender, experienciar, refletir e transformar**: um processo sem fim. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

_____. (2003) Transformando Doras em Carmosinas: uma tentativa bem sucedida. In: **Professores e formadores em Mudança**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. 37-54 p.

_____. Relações interpessoais: professor e aluno em cena. Psicologia da Educação- **Revista do Programa de Estudos Pós- Graduados em Psicologia da Educação/PUCSP**, nº 19, 2º semestre, São Paulo: Educ. 2004.

_____. &TITO, M. R. A. (2010) Atitudes facilitadoras do professor de inglês da Rede Pública de ensino: utopia ou desafio? In: **Reflexões e ações (trans)formadoras no**

ensino-aprendizagem de Inglês . SP: Mercado de letras, 2010, 1-23 p.

FELIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender Língua estrangeira. In: FILHO, J. C. P. A. (org.) **O Professor de Língua estrangeira em formação**. Campinas, SP. Pontes, 1999 , 93-110 p.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio Século XXI**: O minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro. Ed. Nova Fronteira, 2000, 4^a edição, 8^a impressão.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 2^a Ed.: Líber Livro editora, 2005.79 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27^a Ed. (coleção leitura). Ed. Paz e terra, 1996, 148 p.

GARDNER, R. & LAMBERT, W. **Attitudes and motivation in second language learning**. Rowley, MA: Newbury House, 1972 316 p.

GIMENEZ, Telma. Histórias pessoais e o processo de formação de professores. **Intercâmbio: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**. ISSN 2237-759X, v. 6, Seção V, 1997. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br>. Acesso em : 21 maio 2015.

LEMINSKI, P. Amigos. In: TAVARES, U. (org.) **Quando nem Freud explica, tente a poesia**: SP, Francis,, 2007. 270 p.

LIBERALI, F. C. **Atividade social nas aulas de Língua estrangeira**. Ed. Moderna. São Paulo, 2009. 63 p.

LIBERALI, F. C. et. al. Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas. In: **Inter FAINC** Faculdades Integradas Coração de Jesus. Rede Salesianas de Ensino, Santo André, SP – Vol. 1, n. 1 jan./jun. 2011. 17-31 p.

_____. **Formação Crítica de Educadores**: Questões fundamentais. Campinas, SP, Pontes Editores, Coleção: Novas Perspectivas em linguísticas Aplicadas, V. 8 , 2^a Ed., 2012. 93 p.

MINAYO, M. C. S (org.), DESLANDES, S. F; GOMES, R. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Ed. Vozes. Petrópolis, RJ. 1993. 110 p.

RIZZINI, I. et. al. . Capítulo 3: Métodos e Técnicas de coleta de dados. In: **Pesquisando...: guia de metodologias de pesquisa para programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1999. 61-80 p.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.330 p.

SANTOS, C. R. D. **Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)**: Guia de Elaboração Passo a Passo. SP, Cengage Learning, 2012. 62 p.

SHOR, I. e FREIRE, P. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Editora Paz e Terra, (Coleção educação e comunicação), v. 18 , RJ, 1986. 116 p.

VAN LIER, L. Case Study. In: Hinkel, E. (Ed). **Handbook of research in second language teaching and learning**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associate Publishers, 2005. 195-208 p.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário**Perfil Entrevistado:**

Nome: (não será revelado na pesquisa)_____

Idade de ____a ____.

Graduação (local)_____

Graduação (curso)_____ - ano de conclusão_____

Outros Cursos: _____

Tempo de experiência na área;_____

Escolas que trabalha:_____

Perguntas para a entrevista:

- 1- No seu processo de ensino - aprendizagem, relate de modo geral, um professor marcante em sua vida, tente se lembrar de seus traços físicos e descreva:
 - a) quais eram as características que você mais admirava neste professor,
 - b) o que ele fazia,
 - c) suas ações positivas ou negativas.Caso se lembre, relate algo que ocorreu que bloqueou ou facilitou seu aprendizado
- 2- Em sua trajetória como aprendiz da Língua Inglesa houve momentos de desânimo e superação? Como você enfrentou estes sentimentos?
- 3- Ainda em sua trajetória como aprendiz e na busca da sua carreira quais fatores contribuíram para sua decisão de tornar -se um professor de Inglês?
- 4- A forma como você aprendeu inglês de alguma maneira se repete quando você ensina. Explícite como isto ocorre.

- 5- O que você faz para sentir-se motivado a continuar ensinando Inglês na escola pública? O que “enche seu tanque”?
- 6- Conte brevemente como você faz a escolha do material didático? Comente sobre alguns critérios utilizados.
- 7- De que modo você associa seu histórico de aprendiz com a sua motivação para ensinar enquanto professor de Inglês?
- 8- Somos professores de inglês da rede pública de ensino, como você vê nosso trabalho neste contexto atualmente?

ANEXO B - O relato da trajetória pessoal e profissional

Módulo: Redação Acadêmica

A trajetória da língua inglesa na minha vida pessoal e profissional até esse curso de especialização

ANEXO C- Documentos para o Comitê de ética

 PUC-SP	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO- PUC/SP	
---	--	---

COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS E MOTIVAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS E SEUS REFLEXOS NO ENSINO APRENDIZAGEM

Pesquisador: Cintia Romero da Silva Zacarias

Versão: 1

CAAE: 49621015.1.0000.5482

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 098417/2015

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C	CEP: 05.015-001
Bairro: Perdizes	
UF: SP	Município: SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466	Fax: (11)3670-8466
	E-mail: cometica@pucsp.br



