

IDENTIDADE, MOTIVAÇÃO E AUTONOMIA NA RESIDÊNCIA DOCENTE EM LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL: REFLETINDO SOBRE DISCURSOS E PRÁTICAS DO "SER PROFESSOR DE INGLÊS" EM ESCOLA PÚBLICA

*IDENTITY, MOTIVATION AND AUTONOMY IN TEACHING RESIDENCE IN A
FOREIGN/ADDITIONAL LANGUAGE: REFLECTING ON DISCOURSES AND PRACTICES OF
"BEING AN ENGLISH TEACHER" IN PUBLIC SCHOOLS*

Luiza Santana Chaves¹
Centro Pedagógico da UFMG

Raika Luana Aleme²
Centro Pedagógico da UFMG

RESUMO

O presente artigo empreende uma análise crítico-reflexiva sobre a identidade docente, o fator motivacional e a construção da autonomia do professor de inglês de escola pública a partir dos relatos dos professores-cursistas da Pós-Graduação Lato Sensu Residência Docente para Formação de Educadores da Educação Básica do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais. Partimos da hipótese de que professores autônomos e motivados contribuem de forma mais significativa para a formação de estudantes igualmente imbuídos de motivação e autonomia no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Dessa forma, a partir dos relatos desses docentes, professores da Rede Municipal de Belo Horizonte, buscamos reconhecer elementos que lançam um olhar significativo e relevante sobre a identidade, a motivação e a autonomia dos docentes diante dos momentos de formação continuada e dos momentos do exercício docente. Esses elementos foram coletados na reflexão memorialística sobre o percurso formativo, no planejamento e na elaboração do projeto de ação e na observação da trajetória desafiadora de construção do perfil de professor-pesquisador na área de inglês para crianças e adolescentes em escolas públicas.

Palavras-chave: Escola Pública; Formação Docente Continuada; Língua Inglesa

¹ Doutora em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora de Língua Espanhola do Centro Pedagógico da UFMG (CP/UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha - Belo Horizonte - MG, Brasil | CEP 31270-901. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-5557-0463>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9074024191812776>. E-mail: luizasch@ufmg.br.

² Mestre em TESOL pela Indiana University of Pennsylvania (IUP). Professora de Língua Inglesa do Centro Pedagógico da UFMG (CP/UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha - Belo Horizonte - MG, Brasil | CEP 31270-901. ORCID id: <http://orcid.org/0000-0001-7157-4755>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0009035055357756>. E-mail: raleme@ufmg.br.

ABSTRACT

This article undertakes a critical-reflexive analysis on the teaching identity, the motivational factor and the construction of the autonomy of the English teacher in a public school based on the reports of the students-teachers from the course Pós-Graduação Lato Sensu Residência Docente para Formação de Educadores da Educação Básica do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais. Starting from the hypothesis that autonomous and motivated teachers contribute more significantly to the student education process equally imbued with motivation and autonomy in the process of teaching and learning the English language. Thus, based on the reports of these teachers, educators from Rede Municipal de Belo Horizonte, we seek to recognize elements that take a significant and relevant look on the identity, motivation and autonomy of teachers before moments of continuing education and teaching practice. These elements were collected from the memorialistic reflection on the formative path, the planning and elaboration of Projeto de Ação and the observation of the challenging trajectory of developing the profile of teacher-researcher in the field of Teaching English for children and adolescents in public schools.

Keywords: Continuing Teacher Education; English Language; Public School

RESUMEN

Este artículo realiza un análisis crítico-reflexivo de la identidad docente, el factor motivacional y la construcción de la autonomía de los docentes de inglés de escuelas públicas a partir de los relatos de los docentes del curso de Educación Básica de Posgrado Lato Sensu del Centro Pedagógico de la Universidad Federal. Universidad de Minas Gerais. Partimos de la hipótesis de que los docentes autónomos y motivados contribuyen de manera más significativa a la formación de estudiantes igualmente imbuidos de motivación y autonomía en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés. Así, a partir de los relatos de estos profesores, profesores de la Red Municipal de Belo Horizonte, buscamos reconocer elementos que arrojen una mirada significativa y relevante sobre la identidad, motivación y autonomía de los profesores frente a momentos de formación permanente y momentos de ejercicio maestro. Estos elementos fueron recogidos en la reflexión memorialística sobre el camino formativo, en la planificación y elaboración del proyecto de acción y en la observación de la trayectoria desafiante de construcción del perfil docente-investigador en el área de inglés para niños y adolescentes en escuelas públicas.

Palabras claves: Escuela Pública; Formación Continua del Profesorado; Lengua Inglesa.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de uma análise reflexiva dos discursos e das práticas de três professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, matriculados no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Residência Docente para Formação de Educadores da Educação Básica, em parceria com o Programa de Formação Continuada de Docentes da Rede Municipal de Belo Horizonte (PROFDOC-BH) e o Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG), tendo a identidade, a autonomia e a motivação dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem como questões chave da nossa escrita.

Os cursistas envolvidos nesta pesquisa participaram como residentes docentes da Área de Língua Estrangeira Inglês, dentre eles, dois eram professores de Língua Inglesa e uma professora da Educação Infantil com objetivo de implementar o inglês em suas aulas. Todos os cursistas já tinham uma vasta experiência com a docência e almejavam objetivos

comuns como, por exemplo, qualificação profissional, busca por novas ferramentas educacionais e ampliação do conhecimento.

A faixa etária dos participantes era entre 40-50 anos, todos pertencentes à classe média. Todos os participantes já possuíam outros cursos de Pós-Graduação e almejavam qualificar a trajetória acadêmica através desta especialização realizada no Centro Pedagógico da UFMG. A transição entre o fim da graduação e o começo das atividades docentes foi um tema bastante discutido pelos cursistas.

Foi salientado por um dos cursistas que o educador sai da faculdade sabendo apenas o básico e precisa de uma preparação posterior que amplie seus horizontes e crie a possibilidade dele se tornar um profissional melhor. Atendendo aos desejos e expectativas dos nossos professores-residentes de inglês, buscamos sair do lugar comum de alguns cursos que ainda priorizam a teoria e pouco espaço é dedicado à formação docente em serviço, ou seja, a prática em si, o que acaba por aumentar, dessa forma, a dicotomia entre a teoria e a prática.

Acreditamos que o equilíbrio entre teoria e prática são essenciais para um trabalho coeso e significativo. Por isso, no nosso contexto de investigação e intervenção buscamos o diálogo entre a teoria (com a proposta de leituras e debates no Moodle, escrita, análise e autoanálise dos memoriais de percurso e artigos acadêmicos) e a prática (com a escrita, a aplicação e a reflexão das propostas de pesquisa-ação).

O ser Professor, do discurso à prática

A proposta de escrita de um Memorial de Percurso para todos os cursistas da Residência Docente nos colocou (orientadoras e orientandos) o desafio de debruçarmos com a orientação e/ou a escrita analítica e reflexiva de um processo formativo autobiográfico, enquanto aprendizes (em aprofundamento dos saberes docentes) e professores de inglês como língua estrangeira atuantes no contexto da escola pública brasileira.

De acordo com Pereira (2010, p.1-2), a escrita de um Memorial de Percurso envolve não apenas “um relatório do trajeto, mas, diferentemente, envolve um estudo cuidadoso sobre o que narrar, o que ressaltar e o que dar relevo ao processo vivenciado”, dessa forma, essa “é uma denominação dada a memoriais não exatamente voltados à análise da trajetória (embora, evidentemente, alimente-se dela e com ela dialogue). Volta-se, sobretudo, à análise reflexiva de um processo formativo avaliado ainda em seu per-curso”.

Segundo Bosi (1995, p.55), “na maior parte das vezes lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”. Por isso, o ato de rememorar “abre diversas vias, permite a descoberta de elaborações e reflexões que nem sabíamos ter”. A reconstrução memorialística envolve esforço narrativo sobre “o que pensávamos que éramos, o que pensamos estar sendo, o que queremos ser” . Assim, o trabalho com a memória toca nos aspectos identitários dos sujeitos:

Trabalhar com a memória é transformador, nos coloca diante de um espelho, onde olhamos, no retrovisor, o vivido, as escolhas, as experiências, as aquisições, aprendizagens, dificuldades, descobertas e o aprimoramento profissional adquirido, assim como os significados que lhes atribuímos. (BOSI, 1995, p.55)

Para fomentar nos professores-cursistas uma reflexão aprofundada sobre a própria trajetória docente, julgamos extremamente pertinente propor debates que qualificariam e subsidiariam a escrita reflexiva e memorialística de seus saberes teóricos e práticos. Saberes esses que evidenciaríamos “o movimento dos aspectos cognitivos, sociais, afetivos, contextuais, pessoais, conceituais e motivacionais, integrantes de sua experiência, ao longo do processo” (BAMBIRRA, 2009. p.6).

Destacamos nos memoriais de percurso dos cursistas da área de inglês, as considerações a respeito do desejo de ser professor, da escolha e do amor à profissão docente, das experiências e recordações positivas de professores ao longo de suas jornadas acadêmicas e de suas trajetórias como alunos e docentes da língua inglesa. Ao refletir sobre o processo de sua própria trajetória docente, um dos professores-cursistas faz uma analogia sobre a sua trajetória docente com o poema *The Road Not Taken* de Robert Frost, na qual, o fato de ter escolhido a estrada que poucos viajavam, fez toda a diferença em sua vida. Embora as dificuldades, as decepções, as alegrias e os autoquestionamentos fossem constantes durante a trajetória docente desses professores-cursistas, os memoriais de percurso evidenciaram o quanto esses professores se esforçaram para quebrar paradigmas da profissão, buscar aperfeiçoamento e qualificação para se tornarem docentes críticos, reflexivos e, principalmente, docentes conscientes de seu papel no processo de ensino-aprendizagem.

Dentre os diversos relatos dos cursistas sobre as influências positivas de bons professores na trajetória docente desses professores-cursistas, destacamos : - *"Lembro-me que, desde pequeno, a partir dos sete anos de idade, já manifestava em mim o desejo de ser professor. Foram vários princípios que contribuíram para minha opção pelo magistério e outros para a permanência até hoje. Tudo iniciou-se quando entrei na primeira série do primário". - "O primeiro que vem à minha mente é o Prof. Paulinho*

das aulas de História da sexta série. Ele foi, simplesmente, o melhor professor que já tive, não somente por ele ter o domínio da matéria ou por saber repartir seu conhecimento de uma maneira simples e eficiente, mas pelo tratamento dado a nós, seus alunos. Ele conhecia aluno por aluno, e quando percebia que havia alguma coisa errada conosco, ele procurava saber o motivo e oferecia ajuda. Na minha turma, este professor conseguiu transformar a trajetória de três alunos que não tinham interesse nenhum pelos estudos, mal comportados e que de certa forma, eram até um pouco violentos. Isto pode parecer, para quem não foi seu aluno, uma coisa sem importância, mas para quem viu este mestre mudar comportamentos com palavras e conselhos, sabe que isto fez toda a diferença e foi inesquecível". - "As recordações dos meus primeiros professores como a "Tia Greda" do Jardim de infância, até a "Professora Graça", do Magistério, as quais me inspiram até os dias de hoje, admiração e respeito. Essa admiração foi um dos motivos pelos quais veio a escolha para exercer a profissão de professora".

Na análise de Bambirra (2009), na tese de doutorado *Desenvolvendo a autonomia pelas trilhas da motivação, autoestima e identidade: uma experiência reflexiva*, (orientada por Miccoli e apoiada nas pesquisas de Ushioda, 2006, entre outros), as contribuições da Sociolinguística e da Psicolinguística tornam-se essenciais à área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (L2), "especialmente no que concerne aos estudos acerca de identidade, motivação e autoconfiança, enquanto elementos centrais e mediadores no processo de aprendizagem autônoma de L2" (2009, p.27).

Segundo Bambirra (2009, p.46), as pesquisas da Linguística Aplicada que consideram motivação e autonomia construtos mediados pela identidade, "partem do princípio de que a motivação é dinâmica (Ushioda, 1996), que precisa ser investigada sob a perspectiva processual, situada e, acima de tudo, em constante mutação". Dessa maneira, Ushioda (1996, 2003, 2006 *apud* Bambirra, 2009, p.46) "explicita que as pesquisas sobre motivação precisam ir além da perspectiva psicológica para passar a considerar a interação entre o indivíduo e o contexto sociocultural como uma unidade de análise":

(...) a própria agenda do professor precisa mudar. Afinal de contas, a pergunta adequada não mais parece ser como nós fazemos para motivar nossos estudantes? mas como nós ajudamos nossos estudantes a se motivarem? (USHIODA, 1996, p. 2, *apud* BAMBIRRA, 2009, p.50)

Dessa maneira, a reconstrução reflexiva, memorialística e a negociação constante das identidades (individuais e sociais) adquire, na análise de Bambirra (2009, p.67) importância central no estabelecimento da interface entre motivação e autonomia no ensino e

CHAVES, LUIZA; ALEME, RAIKA;

aprendizagem de línguas adicionais, pois cria oportunidades para que professores e estudantes reelaborem reflexivamente e constantemente seu conceito de identidade, para melhor transitarem no uso da língua inglesa dentro e fora da sala de aula, possibilitando uma interação crítica entre indivíduo/sociedade; local/global; identidade particular / identidade social.

Em relação a esses aspectos, é possível entrever no relato dos professores-cursistas as seguintes constatações: i) motivação é algo que vem das necessidades e anseios de cada indivíduo, sendo papel do professor, despertar a atenção dos alunos criando neles um interesse pela segunda língua que vai além de suas notas. ii) necessidade de trazer um novo significado para aprendizagem onde o aprender não é somente para ter notas altas e/ou passar de ano. iii) se manter atualizado é uma das responsabilidades do bom educador. iv) na construção da autonomia, os alunos são instigados a buscar por conta própria outros recursos de aprendizagem, de descobrirem sua capacidade de ir além, de ampliarem seus conhecimentos para uma educação mais diversificada.

Durante os dois anos do programa, nos diversos relatos dos cursistas seja em seus Memoriais de Percurso e/ou nos encontros e debates pedagógicos com a Coordenação, presenciais e via plataforma Moodle, ficou em evidência o questionamento sobre a distância entre as teorias e o que realmente acontecia nas escolas de ensino fundamental. Na percepção dos próprios residentes, o que se aprende no curso de graduação, muitas vezes não condiz com a realidade da sala de aula dos tempos atuais. O que nos leva a refletir a relação teoria e prática na educação em Freire (1987), na qual ele afirma que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Vemos que há inúmeras pesquisas e estudos nessa área, entretanto, a realidade continua sendo muito diferente do discurso teórico. Como transformar o discurso em prática? Segundo Novoa, ao não corresponder com a prática, o discurso teórico perde sua legitimidade:

(...) o excesso dos discursos esconde uma grande pobreza das práticas. Dito de outro modo: temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, estamos de acordo quanto ao que é preciso fazer, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer. (NOVOA, 2007 p.4)

A formação docente, de acordo Freire (1996) deve transcender o ato de treinar o docente e buscar espaço para a reflexão crítica sobre a prática, ou seja, um espaço para discussão das experiências, desenvolvimento da autonomia docente, etc. E, a busca por mais experiências e o aprendizado que essas experiências podem acrescentar nas trajetórias docentes corrobora com Miccoli (2010), que na obra *Ensino e Aprendizagem de Inglês:*

experiências, desafios e possibilidades, destaca que as experiências são fatores de mudanças, uma vez que, ao vivenciar algumas situações de aprendizagem (sejam elas positivas ou negativas) podemos refletir sobre essas experiências e suas implicações diretas e indiretas associadas ao ensino e à aprendizagem.

A partir da leitura do texto de Miccoli (2010) sobre as experiências docentes e estudantis como ponto de partida, os professores-cursistas foram incentivados a aproveitar o espaço de reflexão e diálogo do ambiente do Moodle para compartilhar o que de bom ou de negativo tinham vivenciado em sua formação e trajetória estudantil e docente bem como até mesmo trocar ideias na solução de possíveis problemas educacionais enfrentados em seu percurso escolar e prática docente, sejam eles relacionados à indisciplina, à instituição ou às políticas públicas para a educação. Foram convidados, ainda, a ler as respostas dos seus colegas e de comentá-las. Os residentes destacaram em suas análises que, ao compartilhar experiências é possível enxergar de vários pontos, como avaliar melhor o fazer pedagógico e melhorar a postura do professor em sala de aula levando os alunos a um aprendizado mais satisfatório. Um dos professores-cursistas definiu experiência como um processo, fenômeno vivo e próprio de nossos aspectos físicos e de nossa interação com aquilo que nos cerca. Dessa forma, é uma oportunidade para o professor ser modificado e modificar o meio que o cerca. As experiências docentes foram consideradas fatores fundamentais para a melhoria do ensino e aprendizagem. Avaliaram que inúmeros são os fatores que afetam a aprendizagem dos alunos (fatores cognitivos, fatores sociais, fatores afetivos, etc), e, através do reconhecimento desses fatores em sala de aula, assim como das experiências mal e bem sucedidas, das experiências compartilhadas de outros professores em sala de aula, é que será possível mudar a realidade do ensino da língua inglesa.

O texto da Miccoli (2010) faz um alerta para a complexidade da aprendizagem em sala de aula e a importância da teoria sociocultural para analisar a questão da experiência vivenciada nas trajetórias formativas associadas à reflexão do discurso e da prática docente. Neste contexto, as experiências de aprendizagem do professor como inicialmente um estudante e de cada um de seus estudantes são significativas e impactam direta e indiretamente o processo de ensino e aprendizagem. Por isso, os residentes foram convidados a debater as seguintes questões: Considerando as experiências diretas (cognitivas, sociais e afetivas) e as experiências indiretas (pessoais, conceituais e futuras), há alguma vivência já relatada por algum estudante em particular que lhe chamou (ou chama) a atenção? Dentre os comentários feitos pelos estudantes em sala de aula, você percebe maior influência/ocorrência das experiências diretas ou indiretas? Discuta e/ou exemplifique. Para

CHAVES, LUIZA; ALEME, RAIKA;

esse debate, assinalamos as seguintes reflexões dos professores-cursista: i) há uma predominância das experiências diretas. ii) a ocorrência das experiências é bastante distinta entre adolescentes e adultos. iii) as experiências diretas (afetivas) são mais presentes nos discursos dos alunos mais jovens. iv) as experiências indiretas aparecem com maior frequência no discursos dos alunos adultos - EJA. v) percebe-se relatos frequentes relacionados às experiências futuras. vi) enquanto os adolescentes concentram seus comentários sobre as aulas em si, os alunos da EJA voltam-se à questão da falta de tempo para os estudos. vii) importância de se criar mecanismos para a coleta de opinião do aluno perante alguma atividade. viii) dificuldade para encontrar tempo para esse momento de escuta dos alunos em sala de aula.

Especificamente sobre as experiências indiretas, na análise de Miccoli (2010), os residentes se debruçaram na reflexão dos aspectos pessoais, contextuais e conceituais no ensino e na aprendizagem de inglês, escolhendo um (ou mais) tema (s) sob o qual (os quais) gostaria (m) de discorrer. E, sobre as experiências diretas (pedagógicas, sociais e afetivas), os cursistas foram convidados a refletir sobre as seguintes questões:

- Considerando as experiências diretas em relação à prática docente, você tem alguma experiência pedagógica que traz bons resultados no ensino de língua inglesa que gostaria de compartilhar (uso de algum jogo específico, estratégia de trabalho com música, dinâmicas, livros, entre outros)?; Nossos estudantes (e também nós, professores) utilizamos a tecnologia a todo o momento fora (e muitas vezes dentro) da sala de aula. Você usa as novas tecnologias no ensino da língua inglesa? Se sim, quais? Especifique e compartilhe conosco um pouco da sua experiência.;
- A respeito das experiências sociais, como você vê o seu papel como professor?; como você vê os seus alunos e o papel que eles assumem enquanto estudantes de inglês?; Como é a sua interação com os seus estudantes?; Como você lida com a indisciplina em sala de aula?
- As experiências afetivas fazem parte de forma muito marcante da nossa trajetória. Ao longo dela, houve etapas de mais ou menos esforço, interesse e motivação. Comente a sua experiência de motivação na sala de aula, em quais fases, ou períodos você se sentiu (ou sente) mais motivado (a)? Por que? O que você acha que motiva um professor, de forma geral? Você já teve (ou tem) alguma experiência de frustração enquanto aprendente de línguas estrangeiras e enquanto professor de idiomas? Comente.

Sobre essas indagações, destacamos as seguintes reflexões dos professores-cursistas:

i) a importância do uso de recursos pedagógicos e tecnológicos diversificados que instiguem os alunos a se tornarem os protagonistas de seu próprio aprendizado. ii) o papel do professor é de mediar, motivar e potencializar o conhecimentos dos alunos. iii) necessidade de desenvolver nos alunos a capacidade de reflexão e de argumentação. iv) definição de regras e combinados que auxiliem na dinâmica das aulas e na diminuição da indisciplina discente. v) promoção de diálogos/ conversas particulares com os alunos mais indisciplinados. vi) atitudes positivas e motivação do professor motiva os alunos. vii) ter boa didática, bom humor, saber improvisar, passar energia positiva e ter domínio do conteúdo contribuem para o desenvolvimento do interesse dos alunos. viii) falta de estrutura e recursos na escola, alunos indisciplinados, o não envolvimento das famílias com o ensino e com os filhos são fatores que frustram os professores e afetam a promoção de um ensino de qualidade.

Os cursistas refletiram, assim, que a própria trajetória formativa deles, quando eram estudantes, em suas experiências positivas e negativas, contribuíram pelo desejo de aprender o inglês e que as experiências mal sucedidas também lhes geraram grandes aprendizados, como resiliência no percurso formativo e desenvolvimento de estratégias para a resolução de problemas diversos enquanto estudantes e professores de língua inglesa. Puderam, também, refletir sobre como as experiências deles de aprendizagem lhes ajudam a compreender melhor a experiência de aprendizagem dos seus alunos.

Para ajudar-lhes nessa reflexão, leram também o texto *Papéis do Professor e do Aluno*, no qual Silva e Paiva (in CUNHA; MICCOLI. Orgs., 2016) nos levam a uma reflexão e análise destes papéis no processo de aprendizagem de uma língua adicional. As questões propostas no ambiente do Moodle para instigar o debate entre os cursistas foram:

- Refletindo sobre os papéis propostos no texto e sobre sua própria prática como professor, seria o professor alguém com a missão de dar aulas, ou então um profissional cujo foco é *ensinar a aprender*? Seria o professor ideal uma espécie de *palestrante*, seguindo um modelo unidirecional de fluxo de aprendizado, ou então um *facilitador* do intercâmbio de conhecimentos? Seria este um showman, um orientador, um mediador da aprendizagem? O professor poderia exercer apenas um papel no processo de ensino-aprendizagem? Como a prática pedagógica e/ou métodos de ensino podem influenciar esse papel?
- Como professor(a), como você definiria seu papel em sala de aula? Como esse papel influencia a aprendizagem dos seus alunos?

- Antes da leitura do texto, qual era sua reflexão sobre o papel do aluno em sua própria aprendizagem?
- No texto, as autoras fazem uma reflexão sobre o papel dos alunos a partir de várias perspectivas (identidade, autonomia, crenças, etc) como avalia essa reflexão?

Obtivemos as seguintes reflexões por parte dos cursistas: i) o principal papel do professor não é o de ensinar, mas, utilizar-se do conhecimento que possui para fomentar, fortalecer, estimular o aprendizado dos alunos. ii) o professor não deveria ser o detentor de todo o saber, mas, sim aprender com seus alunos e suas práticas. iii) com tantas interferências do meio, o profissional da educação deve sim assumir outros papéis que vão além do foco do ensino e aprendizagem. iv) o professor precisa ser criativo, ser inovador, buscar utilizar de vários recursos disponíveis para a sua prática pedagógica. v) a relação professor/aluno deve ser cultivada a cada dia, pois um depende do outro e assim os dois crescem e caminham juntos e que a aprendizagem não ocorre somente em sala de aula.

vi) o aluno não é um "indivíduo ilhado", deve sim interagir e partilhar seus conhecimentos com os colegas e também com o professor. vii) é necessário a abertura de espaço para o surgimento de diversas identidades do aluno nas nossas aulas para que a autonomia e a colaboratividade no aprendizado ocorra. viii) os alunos não são sujeitos passivos mas alunos ativos fora do contexto escolar. ix) cada aluno tem uma crença diferente, uma identidade diferente, uma interação diferente, uma motivação diferente, e por isso, há a necessidade da escola ser dinâmica e não conservadora, ou seja, uma escola com alunos sujeitos do próprio conhecimento, criativos, críticos, que troquem informações entre eles, professores e demais envolvidos no processo.

O ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras foi, assim, entendido como um processo mediado socialmente no qual a interação com os outros é essencial, sendo fundamental a participação do professor no fomento da autonomia e no suporte necessário para que o estudante perceba a importância do autogerenciamento como parte da própria aprendizagem.

Para auxiliar os cursistas na tarefa de escrita de seus memoriais de percursos e estabelecer uma ponte entre prática e discurso, propusemos na área de língua estrangeira, como descrito anteriormente, uma série de leituras, vídeos e debates, nos quais proporcionamos esse espaço de reflexão crítica sobre a prática, sobre as trajetórias e experiências formativas bem como os papéis dos sujeitos implicados no processo de ensino e aprendizagem em ambiente escolar (professores e estudantes).

Os professores-cursistas foram incentivados a refletir sobre a experiência dos estudantes, considerando como as diferentes experiências nas aulas podem refletir de forma positiva ou negativa no desempenho dos alunos. O desafio, segundo relato dos professores, foi notar que as experiências são individuais, mas ao mesmo tempo fazem parte de um sistema complexo, que incidem nas experiências coletivas da dinâmica da sala de aula, no qual as múltiplas identidades, os variados níveis motivacionais e de graus de autonomia interagem.

A pesquisa-ação no ensino de Inglês na escola pública

De acordo com TRIPP (2005, p.445), a pesquisa-ação pode ser definida como “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino.” Ao desenvolver uma pesquisa-ação, o professor faz um diagnóstico da situação, implementa uma ação, acompanha o desenvolvimento dessa ação e propõe outras novas ações para a melhoria de sua prática. A pesquisa-ação desenvolvida como forma metodológica proporciona ao professor uma investigação crítica e reflexiva de sua própria prática docente.

Corroborando com Tripp, Thiollent (2005, p.14) define a pesquisa-ação como “tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.”

Do ponto de vista sociológico, Thiollent ressalta que:

a proposta de pesquisa-ação dá ênfase à análise das diferentes formas de ação. Os aspectos estruturais da realidade social não podem ficar desconhecidos, a ação só se manifesta num conjunto de relações sociais estruturalmente determinadas. Para analisar a estrutura social, outros enfoques, de caráter mais abrangente, são necessários. (THIOLLENT, 1992, p-9)

Assim, tomamos como definição de projeto de ação, um conjunto de ações e metodologias com o objetivo de identificar, planejar, avaliar estratégias para a solução de problemas e alcance dos objetivos. O objetivo principal dos projetos de ação, uma vez fomentados nos professores-cursistas uma autopercepção identitária sobre suas vivências e discursos, uma autorreflexão sobre suas estratégias motivacionais educativas e uma autoavaliação de sua capacidade autônoma enquanto professores-pesquisadores da própria prática, era proporcionar que fossem agentes multiplicadores de alunos igualmente

CHAVES, LUIZA; ALEME, RAIKA;

protagonistas, motivados e autônomos. Estamos de acordo Ushioda (2003, p.98 apud BAMBIRRA, 2009, p.51) quando entende motivação e autonomia como processos construídos socialmente, embora sejam colocados em prática individualmente: “os estudantes precisam ser levados a entender que a sua motivação provém de si mesmos, e então, passar a ver a si próprios como agentes de sua própria motivação e de sua própria aprendizagem”. Dessa maneira, para Ushioda (2003), segundo Bambilra “a identidade deve mediar o gerenciamento de motivação para promover o desenvolvimento de autonomia” (BAMBIRRA, 2009, p.66).

Nas pesquisas empreendidas por Ushioda e Dörnyei (2009, apud BAMBIRRA, 2009, p.187), “a aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo através do qual a identidade é atualizada, tanto na perspectiva individual quanto na social, provocando a renegociação e a transformação da maneira como a pessoa relaciona-se consigo mesma e com o mundo”. Bambilra (2009, p.187) acrescenta que, em sua opinião, “não há como gerenciar a motivação sem refletir de maneira realista sobre as questões identitárias envolvidas” (2009, p.187), e constata que “se o gerenciamento da motivação for feito via reflexão mediada com foco nas questões identitárias envolvidas, há muita chance de se obter sucesso no gerenciamento da motivação, fomentando assim o desenvolvimento de autonomia” (BAMBIRRA, 2009, p.189-190).

A nosso ver, a reflexão e as trocas identitárias, as estratégias motivacionais e o gerenciamento da autonomia são processos que na aula de línguas estrangeiras precisam ser mediados pelo professor, porém serão adquiridos e entendidos de forma diferenciada segundo cada aluno e seu perfil como estudante. Porém, todos os estudantes devem ter a oportunidade de desenvolver tais habilidades / competências que potencializam sua aprendizagem e lhes ajudam a ser mais confiantes na aquisição da língua inglesa.

As identidades docente e estudantil, a nosso ver, incidem diretamente na motivação para ensinar e aprender inglês e na autonomia docente e discente para empreender tal tarefa. Já nas primeiras semanas do curso de Residência Docente, os professores-cursistas foram convidados a refletir sobre a sua experiência com o aprendizado da Língua Inglesa, a partir das seguintes questões norteadoras a respeito de sua trajetória identitária e formativa enquanto estudantes e docentes de inglês: O que você esperava da sua primeira aula de inglês?; Como você aprendeu inglês (começou a estudar a língua)?; Como foi a sua trajetória na aprendizagem do idioma (houve interrupções, descontinuidades ou foi fluida e intensiva?; Quais aspectos/pessoas marcantes?; Você se lembra dos sentimentos que nortearam a sua aprendizagem? (sentia-se motivado, tímido, capaz, incapaz?). Estas perguntas foram

necessárias para que os cursistas se colocassem no lugar de aprendizes da língua adicional (relembrando o próprio processo de aquisição do novo idioma).

Além disso, os cursistas foram convidados a observarem aulas dos professores supervisores/coordenadores do Centro Pedagógico da UFMG, que por sua característica de Colégio de Aplicação, oferece a oportunidade de contribuir para a trajetória formativa inicial e continuada de professores de várias áreas do conhecimento, refletindo ativamente sobre os aspectos motivacionais observados a partir das questões: O que vocês nos dizem sobre os estudantes? E o tempo de aula?; Quais estratégias e/ ou recursos utilizados na aula?; Como é a interação professor/aluno?; Há outros pontos a destacar das aulas/atividades observadas?; Vocês utilizam ferramentas semelhantes em suas aulas?

Todas essas questões buscavam fomentar uma ponte reflexiva através do diálogo crítico entre os papéis educativos dos sujeitos imbuídos no processo de ensino e aprendizagem, estabelecendo relações entre os percursos formativos e as identidades de ser estudante, ser professor e ser pesquisador/observador da própria prática docente e das práticas docentes de outros profissionais. Essas práticas buscaram fomentar a autonomia de perceber e criar uma rede de aprendizagem e reflexão sobre o próprio processo de aprender e ensinar, gerando também subsídios para a elaboração de seus próprios projetos de ação.

Dentre as situações enfrentadas de relevância, destacamos a realização conjunta de uma intensa programação de atividades que intercalaram leituras comentadas de artigos e visualização de vídeos da área de pesquisa-ação em língua inglesa e suas respectivas culturais, com debates presenciais e virtuais. Ressaltamos que as leituras e debates propostos enfatizaram os temas da identidade (docente e estudantil), a autonomia (papéis desempenhados pelos sujeitos do processo educativo) e a motivação (o porquê de aprender e o porquê de ensinar inglês).

Esse conjunto de ações e atividades iniciais nos ajudaram a visualizar o perfil dos professores-participantes, estabelecendo uma reflexão conjunta sobre as trajetórias formativas de cada um deles, traçando a partir daí itinerários essenciais para iniciar uma sondagem e proporcionar aos residentes docentes da área de inglês um norte para a escrita de seus memoriais de percurso. A partir da reflexão crítica e diagnóstico da própria trajetória, os docentes-residentes puderam empreender a elaboração dos seus projetos de ação.

Os professores-participantes, cursistas da área de inglês do Residência Docente receberam um roteiro para elaboração de um projeto de ação a ser desenvolvido em sua escola de origem. O projeto de ação de cada docente continha: apresentação (com as principais informações sobre o projeto, tais como o problema diagnosticado, o público alvo

CHAVES, LUIZA; ALEME, RAIKA;

e a abrangência de sua atuação); justificativa (explicitando a relevância da proposta); objetivos (geral - apoiando-se nas ações de contribuir, ampliar, favorecer, estimular, incentivar, promover, adequar, propiciar; e específicos - expressando as ações de desenvolver, verificar, analisar, aplicar, descrever, identificar, usar, implementar, diagnosticar, avaliar, redigir); fundamentação teórica (refletindo criticamente sobre o referencial teórico no qual se baseia o projeto); a metodologia (antevendo cada fase da execução do projeto); cronograma (datas de execução das fases aplicação das ações do projeto); recursos necessários (materiais e/ou financeiros para a execução do projeto, tais como orçamentos, equipamentos, instalações e suprimentos); resultados esperados; avaliação (descrevendo quais serão os instrumentos, a periodicidade e os sujeitos que participarão desse processo) e referências bibliográficas.

A motivação para desenvolver o projeto de ação, surgiu a partir das percepções dos professores-cursistas em relação a desmotivação, o desinteresse dos alunos em sala de aula e a falta de estratégias para orientar os alunos no desenvolvimento de uma maior autonomia na própria aprendizagem. Os projetos tiveram como finalidade propor atividades para o ensino de inglês usando ferramentas interativas e atividades que promovessem o protagonismo, a autonomia, a empatia, a criatividade e o trabalho em grupo.

Os projetos de ação desenvolvidos pelos professores-cursistas foram intitulados: 1) Proposta Pedagógica para inserção do aprendizado da língua inglesa na EMEI - Urca / Confisco para os alunos da faixa etária 4/5 anos. 2) Aprendizagem de inglês de modo criativo e inovador: práticas de ensino na escola municipal Aurélio Buarque de Holanda que motivem o interesse dos alunos, propiciando a criatividade e a aprendizagem. 3) O uso de aplicativos, sites e jogos para fomentar a autonomia na aprendizagem de inglês em uma escola pública de Belo Horizonte.

O projeto *Proposta Pedagógica para inserção do aprendizado da língua inglesa na EMEI - Urca / Confisco para os alunos da faixa etária 4/5 anos*, tinha como objetivo contribuir para o desenvolvimento das crianças na aquisição da língua, ampliando o vocabulário em relação às palavras usadas no dia a dia, as quais as crianças brasileiras convivem e interagem na era atual, assim, estimulando e motivando a aquisição da língua inglesa. O público alvo era uma turma de 16 alunos, com a faixa etária de 4/5 anos. As aulas foram ministradas na forma oral, através de um processo de perguntas e respostas, onde foram reforçadas as respostas corretas, com ênfase nas estruturas linguísticas, através do processo de imitação e de repetição. A Língua Inglesa era, também, ministrada através do lúdico com vídeos, brincadeiras, em momentos de conversas, comunicações e ao expressar desejos, necessidades, sentimentos e preferências, de seu cotidiano. E na participação em situações que envolvam perguntas e respostas.

O projeto *Aprendizagem de inglês de modo criativo e inovador: práticas de ensino na escola municipal Aurélio Buarque de Holanda que motivem o interesse dos alunos, propiciando a criatividade e a aprendizagem*, objetivou estimular a motivação dos alunos através da dramatização e interpretação, fazendo uso da Língua Inglesa e refletindo sobre as maneiras de agir, interagir e as visões de seu próprio mundo, proporcionando-lhes, através de atividades lúdicas elementos de informação e prazer, ampliando seus conhecimentos não só o que diz a informação, mas também a sua formação como cidadão. Este Projeto foi desenvolvido em cinco turmas de 6º ano do Ensino Fundamental. O projeto se baseou no enredo do filme “*Harry Potter e a Pedra Filosofal*” devido a História de Harry Potter ser bastante atrativa para os adolescentes. Na prática, foram privilegiados a interpretação e dramatização, além de debates em sala aula de alguns temas transversais como “a amizade, “o respeito mútuo”, “a valorização da escola” e “a autonomia”. A culminância do Projeto se deu com uma apresentação teatral no Auditório da Escola para os Colegas, aberto aos familiares.

O projeto *O uso de aplicativos, sites e jogos para fomentar a autonomia na aprendizagem de inglês em uma escola pública de belo horizonte*, visou propiciar uma aprendizagem produtiva do idioma, integrando a teoria aprendida em sala de aula com a prática e a vivência que a internet pode oferecer, incentivando a ampliação do conhecimento por meio de atividades mais atraentes e prazerosas para os alunos, promovendo a motivação com o aprendizado da língua. Este projeto foi realizado com 2 turmas de 9º ano do ensino fundamental. Para a implementação do projeto, foram utilizados um questionário, a fim de conhecer os hábitos de uso da internet de cada aluno e identificar alunos que não possuem acesso à internet, a plataforma Google Classroom, para a elaboração das atividades, apresentação e exemplos do gênero textual Resenha, exibição do filme *The cure*. Para a finalização do projeto os alunos escreveram e postaram uma resenha escrita em inglês e em português no *Google Classroom* e elaboraram um vídeo para ser apresentado para toda comunidade escolar em um evento anual de exposição de trabalhos da escola.

Considerações finais: a residência docente e o lugar do inglês na escola pública

Desde a instituição do ensino de língua estrangeira na escola pública pela LDB (Leis de Diretrizes de Bases da Educação Nacional) em 1996, a língua inglesa tornou-se o idioma de maior destaque no contexto da educação nacional, devido ao seu status de língua global. Porém, ainda é comum encontrarmos inúmeros fatores que afetam a aprendizagem de seu

CHAVES, LUIZA; ALEME, RAIKA;

ensino na escola pública, tais como a desvalorização do professor, desmotivação dos alunos e professores, falta de estrutura das escolas, carga horária reduzida, turmas superlotadas, dentre outros. Para sanar ou diminuir esses problemas, é necessário que professores e gestores de escola discutam possíveis soluções a fim de potencializar o processo de ensino-aprendizagem da língua. Para isso, a formação e qualificação dos professores é imprescindível para a contribuição da melhoria do ensino.

Consciente dessa necessidade, o Residência Docente ofereceu aos professores-cursistas de língua inglesa: i) a oportunidade de entrar em contato com as correntes teóricas mais recentes da área, além de objetivar o aprimoramento da atuação do professor por meio do refinamento linguístico, da revisitação de conceitos teóricos e do aperfeiçoamento profissional pela troca de experiências. ii) uma formação continuada do profissional de língua inglesa em diversas instâncias da área, privilegiando um diálogo substancial entre teoria e prática, e inserindo o profissional no contexto da educação, repleto de novos desafios, como o uso da tecnologia, que caracteriza os nossos dias. iii) uma renovação dos conhecimentos, uma reflexão constante sobre a prática docente e a busca de novas estratégias de ensino e aprendizagem que permeiam a vida de qualquer educador.

Dessa forma os impactos do Residência Docente, por meio de um olhar sobre pesquisa-ação, contribuiram para o desenvolvimento da autonomia na produção e aplicação de procedimentos didáticos, cognitivos e atitudinais, diretamente relacionados ao perfil do educador e a formação de competências e habilidades básicas para promover a qualidade da educação, partindo da reflexão crítica dos professores-cursistas sobre sua própria ação docente no processo ensino-aprendizagem e sua importância educacional e cultural na sociedade.

Segundo a CAPES, o Programa Residência Docente visa:

(...) a formação continuada, por meio do desenvolvimento de competências docentes *in loco*, num espaço-tempo educacional que une a escola onde atua o residente e a imersão em contexto escolar de reconhecida excelência, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento profissional do docente e para elevar o padrão de qualidade da Educação Básica. (CAPES, 2013, p. 12)

Em concordância, Freire (1996, p. 43) ressalta que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim, ressignificando a sua prática docente e (re) planejando suas ações de forma mais eficiente.

A formação docente continuada, em meio ao tripé pesquisa-ensino-extensão, mostra-se essencial, visto que somente a formação inicial do professor é insuficiente para enfrentar os desafios da prática docente. Os contextos escolares atuais requerem do professor uma

prática pedagógica crítica, reflexiva e contínua que acompanhe as mudanças sociais e, conseqüentemente, as mudanças no âmbito escolar. Sendo assim, a formação continuada prepara o professor para as demandas contemporâneas que a sociedade exige.

Conforme Romanowski (2010), a formação continuada, abrange os conhecimentos sobre diversos assuntos educacionais e proporciona a busca por possíveis soluções e, a partir da prática, favorece uma ação docente mais crítica e consciente. As metas de uma formação continuada devem ir além do ensinar conteúdos, deve-se ter em mente, também, a função social de promover cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

O presente artigo empreendeu uma análise crítico-reflexiva sobre a identidade docente, o fator motivacional e a construção da autonomia do professor de inglês de escola pública a partir dos relatos dos professores-cursistas da Pós-Graduação Lato Sensu Residência Docente para Formação de Educadores da Educação Básica do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais. Partimos da hipótese de que professores autônomos e motivados contribuem de forma mais significativa para a formação de estudantes igualmente imbuídos de motivação e autonomia no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Dessa forma, a partir dos relatos desses docentes, professores da Rede Municipal de Belo Horizonte, buscamos reconhecer elementos que lançam um olhar significativo e relevante sobre a identidade, a motivação e autonomia dos docentes diante dos momentos de formação continuada e dos momentos do exercício docente. Esses elementos foram coletados na reflexão memorialística sobre o percurso formativo, no planejamento e na elaboração do projeto de ação e na observação da trajetória desafiadora de construção do perfil de professor-pesquisador na área de inglês para crianças e adolescentes em escolas públicas.

Vislumbramos neste artigo que, no caso do ensino e aprendizagem de inglês, nesse processo de reconstrução de percursos e trajetórias, os conceitos de identidade, motivação e autonomia seriam essenciais para nossa discussão do “aprender uma língua estrangeira” para “ser professor dessa língua”, uma vez que são significantes protagonistas atuantes no processo de ensinar e aprender idiomas e que precisam ser entendidos como alvos de reflexão crítica, uma vez que são aspectos que dizem respeito, ao mesmo tempo, à uma construção discursiva / memorialística / analítica (teórica) e uma aplicação crítica de projetos educativos por meio da experiência / intervenção / ação (prática).

CHAVES, LUIZA; ALEME, RAIKA;

REFERÊNCIAS

BAMBIRRA, M. R. A. Desenvolvendo a autonomia pelas trilhas da motivação, autoestima e identidade: uma experiência reflexiva. Tese de Doutorado. Orientação MICCOLI, L. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

BOSI, E. Memória e Sociedade - Lembranças de Velhos. São Paulo: EDUSP, 1995.

CUNHA, A.; MICCOLI, L. (Orgs.). Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na Educação Básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. CAPES: Uma síntese sobre Programas de Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MICCOLI, L. Ensino e Aprendizagem de Inglês: Experiência Desafios e Possibilidades. Belo Horizonte: Editora Pontes, 2010.

MOURA, D. G.; BARBOSA, E. F. Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais. Petrópolis, (RJ): Vozes, 2006.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. In: Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf>. Acesso em 24/02/2020.

PEREIRA, J. S. Apontamentos sobre Memoriais de Percurso. In: Curso Produção de Materiais Didáticos para a diversidade: patrimônio e práticas de memória numa perspectiva interdisciplinar. UFMG: UAB, 2010.

ROMANOWSKI, J.P. Formação e profissionalização docente. 4a Ed. Curitiba: Editora Ibpx, 2010.

SANTOS, H. Roteiro para Elaboração de Projetos de Ação/Intervenção. Academia.Edu, 2020. Disponível em: <https://www.academia.edu/4277732/ROTEIRO_v.2.pdf>. Acesso em 24/02/2020.

THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo, Cortez, 1992.

TRIPP, David. "Pesquisa-ação: uma introdução metodológica." In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p.443-466, 2005.

USHIODA, E. Motivation as a socially mediated process. In: LITTLE, D.; RIDLEY, J.; USHIODA, E. *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik, 2003. p. 90-102.

Identidade, Motivação e Autonomia na Residência Docente em Língua Estrangeira/Adicional:
Refletindo sobre Discursos e Práticas do "Ser Professor de Inglês" em Escola Pública

USHIODA, E.; DÖRNYEI, Z. Motivation, language Identities and the L2 self: a theoretical overview. In: DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. (eds.). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2009. p. 1-8.

Submetido em: 08 de ago de 2023.

Aprovado em: 16 de nov de 2023.

Publicado em: 01 de dez de 2023.