

Variantes motivacionais de professores de língua inglesa em um curso de formação inicial¹

Sandra Mari Kaneko-Marques

Universidade Estadual Paulista - São José do Rio Preto

Cláudia Jotto Kawachi

Universidade Federal de São Carlos

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir a relevância de variantes motivacionais de alunos ingressantes em um curso de formação inicial de professores de língua inglesa, que tem em sua proposta pedagógica o desenvolvimento da proficiência na língua-alvo e a construção de conhecimentos acerca dos processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira concomitantemente desde os estágios iniciais do curso. Além disso, busca-se compreender como essa estrutura curricular vem sendo desenvolvida, verificando como os alunos-professores reagem frente à nova proposta. Por meio dos resultados obtidos, foi possível destacar questões relevantes com relação à motivação, uma vez que desses graduandos muitos apresentaram considerável interesse pela atividade docente e aqueles que não possuíam tal perfil, demonstraram-se envolvidos com o aperfeiçoamento da língua inglesa, ou seja, pode-se indicar que tanto as necessidades quanto as expectativas de ambos os grupos estão sendo contempladas no curso, favorecendo a motivação para o ensino e aprendizagem de línguas.

Palavras-chave: Formação de professores; inglês como língua estrangeira; motivação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa à discussão das variantes motivacionais de alunos-professores de língua inglesa em um curso de formação inicial que teve sua estrutura curricular alterada para atender às recomendações instituídas pelo Ministério da Educação, por meio das Resoluções do CNE CP1/2002 e CP 2/2002.

Tais documentos prevêem que cursos de formação de professores capacitem o futuro docente a atuar em contextos educacionais diversos de forma eficiente e emancipada por intermédio da reflexão acerca dos processos de ensino e

¹ Gostaríamos de agradecer à Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro pela leitura criteriosa, bem como pelas contribuições teóricas e sugestões incorporadas neste trabalho. As falhas remanescentes são de nossa inteira responsabilidade.

aprendizagem, com o intuito de otimizar a prática profissional em benefício dos aprendizes. Além disso, espera-se que o educador tome o desenvolvimento profissional como um processo contínuo ao longo de sua carreira docente.

O curso de Licenciatura em Letras em questão, seguindo os pressupostos assegurados pela *Formação Reflexiva* (Zeichner; Liston, 1996; Vieira-Abrahão, 2000/2001; Pimenta, 2002; Gimenez, 2005; Zeichner, 2008) procura formar professores conscientes do seu papel, cuja função é desenvolver o pensamento crítico dos aprendizes. Esse modelo de formação compreende que o envolvimento sistemático do professor no processo reflexivo pode acarretar em um ensino eficaz, bem como proporcionar as condições primordiais para seu desenvolvimento profissional, conforme argumentado por Freitas, Belincanta e Corrêa (2002).

Em uma das áreas de especialidade do curso, a de Língua Inglesa, foco deste estudo, o graduando deve construir o conhecimento específico-teórico da disciplina e simultaneamente, desenvolver sua proficiência na língua-alvo, aprimorando, dessa forma, as *competências teórica, aplicada e linguístico-comunicativa*, exigidas de um profissional reflexivo, segundo Almeida Filho (1993, 2006).

Dessa forma, este artigo tem por objetivo apresentar como essa dicotomia linguística e teórico-prática vem sendo trabalhada em estágios iniciais do processo formativo, referente ao primeiro semestre dos alunos ingressantes, além de discutir as dificuldades para o desenvolvimento de conceitos teóricos com jovens recém egressos do Ensino Médio que, em um âmbito geral, escolheram o curso de formação de professores devido à afinidade com a Língua Portuguesa e Inglesa.

Para tanto, uma breve apresentação das principais alterações curriculares será feita para melhor pormenorização das características do contexto de pesquisa. Em seguida, serão feitas algumas considerações sobre fatores que podem vir a influenciar a motivação de alunos-professores na escolha da carreira docente. O perfil dos alunos-professores envolvidos neste estudo será descrito e analisado para que tais dados possam ser discutidos com aqueles provenientes dos estudos dos

planos de ensino e avaliações escritas da disciplina, oferecida a esse grupo de alunos frente às novas propostas curriculares.

A NOVA ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO

Com a instituição da Lei 9.394/96 das novas Leis de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional em 1996, alterada pelas Resoluções do Conselho Nacional da Educação de 2002, foram elaboradas novas Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica. Desde então, iniciou-se uma série de mudanças no que diz respeito aos conteúdos, atividades, avaliação e carga horária dos cursos de licenciatura no país, consolidando um novo paradigma curricular.

As concepções teóricas acerca do processo de ensino e aprendizagem, no caso dos cursos de formação de professores de línguas, não devem ser tidas como norteadoras da prática, nem o oposto, uma vez que os documentos oficiais não pressupõem a supervalorização dos conhecimentos teórico-acadêmicos e nem do fazer pedagógico, mas uma *prática como componente curricular*.

A *prática como componente curricular* pode ser compreendida como aquela presente em todas as disciplinas do curso de formação, e não somente em disciplinas pedagógicas, ou seja, todas as disciplinas do curso devem contemplar dimensões práticas, envolvendo procedimentos de observação, reflexão e resolução de problemas ao longo de todo o processo formativo.

Além da inserção da *prática como componente curricular*, as resoluções propõem que cursos de formação de professores ofereçam coerência entre a prática esperada e a preparação oferecida, a fim de se trabalhar na perspectiva da *simetria invertida*, que considera que o professor ainda em processo de formação deve ter oportunidades de vivenciar experiências enquanto aprendiz em situações similares àquelas de seus futuros alunos. De acordo com tal pressuposto, é esperado que o futuro professor demonstre ter desenvolvido as mesmas competências esperadas dos aprendizes para quem irá lecionar futuramente, uma vez que, segundo Mello (2001, p. 9):

Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de desenvolver em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdo que não domina nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve a oportunidade de construir.

Para tanto, é necessário que situações para a aprendizagem similares às aquelas presentes na prática pedagógica futura de alunos-professores, sejam devidamente proporcionadas em tempo e espaço curricular suficiente durante os cursos de formação inicial. Outro termo-chave discutido nos referenciais expõe a necessidade de melhor relacionar as dimensões teórico-práticas dos cursos de formação a fim de favorecer o que Mello (op.cit.) denomina *transposição didática*.

De acordo com a autora, a construção de conhecimentos acerca dos conteúdos e a constituição de competências para ensinar esses conteúdos, quando dissociadas, não permitem o desenvolvimento de capacidades profissionais exigidas em um dado contexto educacional. Sem essa relação entre o conhecimento sobre o objeto de ensino e sua forma de expressão escolar, caracterizada como *transposição didática*, a aplicação de estratégias e procedimentos acerca do processo de ensino e aprendizagem torna-se abstrata, ampliando a lacuna existente entre a teoria e a prática.

Nas seções seguintes deste artigo, serão discutidas algumas concepções teóricas em relação à motivação de alunos-professores frente a tais propostas para que, posteriormente, sejam feitas considerações acerca de sua implementação na disciplina em estudo.

VARIANTES MOTIVACIONAIS

Faz-se pertinente recorrer à teoria da motivação para que seja possível analisar os interesses, atitudes e a conduta dos alunos-professores durante o primeiro período do curso de formação.

Diversas áreas têm se ocupado do estudo deste tema, vários trabalhos contribuíram para os modelos atuais, destacando-se a influência dos trabalhos da área de psicologia.

Neste trabalho, serão priorizados os estudos acerca da motivação para o ensino-aprendizagem de línguas, já que uma das propostas da disciplina em questão é desenvolver a *competência linguístico-comunicativa* dos participantes. É nessa perspectiva que se destaca a importância da motivação, pois como afirma Oxford (1999), a motivação é um dos fatores decisivos no sucesso da aprendizagem de outra língua, uma vez que a influência dela determina o envolvimento do aprendiz com o processo de ensino-aprendizagem de uma língua.

Para este estudo, é adequado investigar a influência da motivação do aluno-professor para desenvolver não somente a *competência linguístico-comunicativa*, mas também a *competência profissional*, assim, será adotado o conceito de Fita (2006, p. 77) que define motivação como “um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo”.

Para esta pesquisa, os trabalhos sobre motivação de Gardner (1985) e de Dörnyei e Otto (1998) serão relevantes. A teoria desenvolvida por Gardner (1985) e seus colaboradores foi pioneira na área dos estudos sobre motivação e, conforme afirma Oxford (1999), a proposta apresentada dominou o cenário da motivação para aprendizagem de línguas durante três décadas. De acordo com Resende (2003), o modelo de Gardner não ficou imune a críticas, sendo uma delas relacionada ao tratamento da motivação como um elemento estático, sem considerar sua dimensão temporal.

Um aspecto fundamental para compreender a teoria de Gardner é a relação entre motivação e orientação, sendo que a última diz respeito aos objetivos (*goals*). Para Gardner, três elementos podem ser identificados nos indivíduos realmente motivados: a intensidade da motivação, o desejo de aprender a língua e as atitudes com relação à sua aprendizagem.

Advém dos estudos de Gardner a introdução de uma das dicotomias mais conhecidas e pesquisadas: a motivação com orientação *integrativa* e a motivação com orientação *instrumental*. Dörnyei (2001) apresenta a definição da primeira como uma disposição positiva para com o grupo de falantes da língua alvo e o desejo de interagir com os membros dessa comunidade. A

motivação instrumental, por sua vez, representa a contraparte utilitária da motivação integrativa, referindo-se aos ganhos pragmáticos que uma segunda língua proporciona, como, por exemplo, conseguir um emprego melhor.

Dörnyei, resumindo o modelo de motivação integrativa de Gardner, destaca que o interesse por línguas, a vontade de interação social e as atitudes com relação à situação de aprendizagem – atitudes relacionadas ao professor e ao curso – formam este tipo de motivação.

Oxford (1999) ressalta que, para muitos pesquisadores, a motivação integrativa apresenta maiores benefícios, na medida em que esses alunos potencializam todas as oportunidades práticas, são voluntários para responder na sala de aula e ficam mais satisfeitos com as recompensas dessa participação. No entanto, estudos mais contemporâneos apontam que a motivação apresenta caráter dinâmico, não podendo limitar-se a dois tipos de motivação; dessa forma, serão consideradas as contribuições de Dörnyei sobre as variáveis motivacionais.

Dörnyei (2001) apresenta o modelo proposto por Dörnyei e Otto (1998), destacando como objetivo principal a introdução de uma perspectiva de motivação orientada para o processo, tendo como secundário o objetivo de sintetizar um número de diferentes linhas de pesquisa em uma única estrutura, na tentativa de construir um modelo abrangente. Este modelo apresenta duas grandes dimensões: a sequência de ações e as influências motivacionais.

A primeira dimensão é despertada com desejos iniciais que são transformados em objetivos, os quais se tornam intenções que levam à ação. Esta, por sua vez, conduz o indivíduo à realização dos objetivos e, ao final, o processo é submetido a uma avaliação. Já a segunda dimensão – influências motivacionais – inclui as fontes de energia e as forças motivacionais que sustentam e impulsionam o processo de comportamento durante a sequência de ação.

A *fase pré-acional* está relacionada à motivação destinada ao envolvimento inicial com o estudo de uma segunda língua e está dividida em três sub-processos: o estabelecimento de objetivos, a formação da intenção e o início da ação pretendida.

Os desejos, expectativas e oportunidades levam ao estabelecimento de um objetivo e é nesse momento que o processo de motivação começa a ser formado, já que essa é a primeira decisão concreta feita pelo aprendiz. O próximo passo é o comprometimento do aluno, uma vez que apenas a intenção não é suficiente para iniciar o processo. Assim, é preciso estabelecer um plano de ação, a fim de que os passos necessários sejam tomados para alcançar os objetivos. O início da ação pretendida, caracterizada como a última etapa dessa fase, não depende apenas da intenção, mas da disponibilidade dos meios e recursos necessários.

É na *fase acional* que a intenção se transforma em ação e durante esta fase, três processos são realizados. O primeiro corresponde à criação e implementação de sub-tarefas, na qual há o início da ação por meio da realização dos objetivos. Em seguida, um complexo processo de avaliação ocorre, no qual o aprendiz é capaz de analisar seu desempenho, seu progresso e se o contexto está oferecendo os estímulos necessários para a realização da ação. Na sequência, mecanismos de controle da ação são utilizados, ou seja, o aprendiz faz uso de estratégias com a finalidade de manter sua motivação em casos de fracasso ou diante de situações nas quais não há progresso.

A *fase pós-acional* se inicia após a meta ter sido alcançada ou com o término da ação. Os criadores do modelo ressaltam que os principais processos dessa fase são: avaliar os resultados e analisar quais conclusões podem ser tomadas para ações futuras. O aprendiz pode comparar suas expectativas iniciais e o plano de ação que utilizou para atingir seus objetivos. Dessa maneira, as primeiras intenções são desfeitas e o aprendiz inicia novos desejos, intenções e objetivos.

Dörnyei destaca ainda a influência de outros fatores, como os valores, na motivação. O pesquisador aponta para a necessidade de despertar o valor intrínseco – primeiro valor – da aprendizagem de uma língua e, para isso, é preciso estimular a curiosidade e a atenção, bem como criar uma imagem do curso que seja atrativa aos alunos. O segundo valor, o integrativo, corresponde às atitudes (sociais, culturais) relacionadas à língua-alvo e ao interesse pelo estrangeiro. Para que esse valor seja

desenvolvido é preciso apresentar aos aprendizes a base cultural que envolve a língua, algo que pode ser feito por meio de materiais autênticos² e estabelecendo contato com falantes desse idioma. O terceiro valor diz respeito à instrumentalidade que o conhecimento de uma língua oferece. Para tal, os aprendizes devem ser conscientizados dos benefícios que um idioma proporciona, constituindo-se em um meio para atingir objetivos maiores.

METODOLOGIA DE PESQUISA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Com base em Moita Lopes (1996) e Erickson (1991), classifica-se a pesquisa desenvolvida como qualitativa, de base etnográfica, uma vez que está centrada na investigação do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, este estudo considera aspectos relevantes concernentes à forma como é tratado o ensino na visão dos alunos-professores, da professora-formadora e da pesquisadora em um curso de licenciatura em língua inglesa.

Para equacionar-se com critérios de confiabilidade e validade, foi feita a triangulação de informações a partir dos dados provenientes dos seguintes instrumentos: os planos de ensino da disciplina investigada, questionários semi-estruturados aplicados aos alunos-professores do curso, uma avaliação escrita realizada ao fim do semestre sobre as concepções teóricas acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas e as notas de campo de uma das pesquisadoras deste estudo.

A coleta de dados foi realizada nos meses de março a julho de 2006, em uma disciplina referente ao primeiro semestre do curso de Letras, cujo conteúdo abordava temas e fatores relevantes com relação ao processo de ensino e aprendizagem de LE. Seus principais objetivos eram o desenvolvimento da

² Compreendemos material autêntico como material didático de relevância para o aprendiz, sendo de seu interesse, conforme aponta Leffa (2003), que defende a produção de materiais com base em textos autênticos, pois esses buscam envolver o aprendiz com o mundo real.

proficiência linguística dos alunos-professores e a construção de conhecimentos teóricos relevantes para a atuação profissional.

É importante ressaltar que os dados foram coletados em uma disciplina ministrada por uma das pesquisadoras deste estudo no período em que atuou como professora substituta do curso de Letras investigado. As notas de campo foram produzidas pela outra pesquisadora durante o período de observação e gravação de aulas, além disso, foram realizadas discussões com uma das proponentes do *curriculum*.

Na próxima seção, será feita uma breve descrição do contexto desta investigação, seguida de uma apresentação dos participantes da pesquisa, para que seja possível analisar a disciplina em questão por meio do estudo dos planos de ensino.

O CONTEXTO DE PESQUISA

O contexto de ensino investigado é um curso de Licenciatura em Letras com habilitação para Língua Inglesa de uma universidade pública, localizada no interior paulista, com duração de cinco anos, oferecido no período noturno. A partir de 2009, além de oferecer o curso de Licenciatura em Letras, a universidade passou a oferecer o curso de Bacharelado em Linguística, procurando formar profissionais aptos a desenvolver trabalhos envolvendo a “elaboração de materiais instrucionais, indústria da língua e análise do funcionamento linguístico-discursivo de novas tecnologias de comunicação³”.

AS PROFESSORAS-PESQUISADORAS E OS ALUNOS-PARTICIPANTES

A perspectiva adotada neste estudo sobre a formação de professores é advinda da experiência das autoras enquanto alunas, graduadas na mesma instituição de ensino superior; e como professoras-formadoras, tendo atuado como docentes substitutas na área de língua inglesa no período em que os dados foram coletados.

Uma das pesquisadoras é licenciada em Letras-Português/Inglês e mestre em Linguística pela mesma

³ Disponível na página da universidade. Acesso em 16 de julho de 2009.

universidade, na linha de pesquisa de *Ensino e Aprendizagem de Línguas*. Atua na área de língua inglesa desde 1998, com experiência em escolas de idiomas, e no ensino fundamental e médio da rede privada. Trabalhou como formadora de professores de língua inglesa em instituições de ensino superior da rede pública e privada. Atualmente, é doutoranda em um programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos, no qual desenvolve sua pesquisa sobre o processo de (re)construção da prática pedagógica de professores de língua inglesa em formação inicial.

A segunda pesquisadora é licenciada em Letras-Português/Inglês e mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Possui experiência na área de língua inglesa como professora em institutos de idioma e escolas da rede particular de ensino, em nível fundamental e médio. Na área de formação de professores de língua inglesa, atuou como coordenadora pedagógica em uma escola de idiomas e como professora substituta em uma instituição de ensino superior. Atualmente, é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar.

Os participantes desta investigação eram na ocasião alunos ingressantes no primeiro semestre do curso de formação. Para o recorte discutido neste trabalho, dos 18 alunos, optou-se por restringir as análises a apenas três, devido ao fato de que eles possuíam perfis distintos para a realização de estudos sobre fatores motivacionais que poderiam vir a influenciar o processo de formação desses professores em formação.

Conforme defende Vieira-Abrahão (2004), crenças e conhecimentos implícitos e intuitivos baseados em modelos anteriores de ensino, trazidos por alunos-professores no início da carreira docente, tendem a influenciar o desenvolvimento de saberes teóricos e pedagógicos de alunos-professores. Dessa forma, a escolha desses três alunos participantes se deu de acordo com suas diferentes experiências de vida e conhecimento prévio acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Um deles é formado em Letras-Português/Espanhol e realiza a complementação em língua inglesa, tendo experiência de ensino em língua espanhola, seu nível de proficiência linguística se enquadraria em pré-intermediário. Outro aluno

investigado tem experiência de ensino em língua inglesa, atuando em uma escola de idiomas e em um projeto de extensão oferecido pela universidade, sendo proficiente na língua-alvo. Já o terceiro participante não tem experiência anterior de ensino e seus conhecimentos em LE são de nível básico, suas principais áreas de interesse e atuação são literatura e língua portuguesa (doravante A1, A2 e A3, respectivamente).

Ao apresentar os dados obtidos com a aplicação dos questionários aos alunos-professores, serão utilizadas as informações provenientes do total de alunos, ou seja, serão expostas as respostas dos dezoito alunos e não somente dos três alunos escolhidos - A1, A2 e A3. Essa opção foi feita com o intuito de descrever a relação estabelecida pela sala, um modo geral, entre a escolha pelo curso de letras, a atuação docente e a teorias de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, seria possível relacionar a motivação desses alunos-professores com os elementos acima citados.

A DISCIPLINA EM ESTUDO

As análises do plano de ensino tiveram como principal intuito levantar aspectos que poderiam afetar a motivação de alunos-professores ingressantes em seguir a carreira docente. Além disso, algumas das principais alterações curriculares serão brevemente discutidas. Assim sendo, nos objetivos gerais da disciplina, tem-se:

Objetivos gerais ⁴
Introduzir o aluno nos estudos descritivos e de uso da língua inglesa, proporcionando-lhe espaço para o desenvolvimento de sua competência linguístico-comunicativa, e levando-o a iniciar uma prática reflexiva sobre os processos de ensinar e aprender língua estrangeira que deverá ser consolidada ao longo do curso para o desenvolvimento de sua prática profissional pedagógica como professor de língua inglesa.

Tabela 1: Objetivos gerais

⁴ Disponível na página da universidade. Acesso em 22 de setembro de 2009.

Como pode-se observar, na nova estrutura curricular, o futuro professor é estimulado a iniciar sua prática reflexiva sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas, para o favorecimento de seu desenvolvimento profissional, visando à otimização de desempenho em sala de aula, tal como proposto por (Murphy, 2001), além do desenvolvimento de sua *competência linguístico-comunicativa* (Almeida Filho, 1993, 2006).

Essa prática reflexiva pode ser estimulada por meio da reflexão sobre conceitos, teorias e variáveis acerca dos processos de ensinar e aprender línguas permeadas nas discussões de âmbito teórico e nas atividades práticas realizadas em sala de aula.

Além do foco no aperfeiçoamento da *competência linguístico-comunicativa*, prevê-se também o desenvolvimento da *competência profissional*, definida por Almeida Filho (1993) e Wallace (1991) como a conscientização da responsabilidade social e pedagógica e o constante desenvolvimento profissional.

De acordo com as propostas presentes nos objetivos gerais, pode-se indicar que, ao contemplar o aprimoramento da língua-alvo, bem como estimular a iniciação à prática reflexiva sobre a atuação profissional, a disciplina pode abranger os interesses de públicos distintos em um mesmo grupo de professores em formação: aqueles que têm como objetivo seguir a carreira docente e aqueles que não desejam ser professores, mas que têm como objetivo desenvolver a proficiência em uma língua estrangeira.

No que tange aos objetivos específicos da disciplina, as seguintes propostas são apresentadas:

Objetivos específicos ⁵
1) Contribuir para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa dos alunos por meio da discussão de tópicos referentes ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (LE);
2) Desenvolver uma formação reflexiva sobre as competências profissional, teórica e aplicada do professor de LE desde o início do curso;
3) Proporcionar aos alunos oportunidades de interagir na língua-alvo por meio de atividades que sejam relevantes e significativas para eles;

⁵ Disponível na página da universidade. Acesso em 22 de setembro de 2009.

- 4) Introduzir os alunos à área de pronúncia da língua inglesa;
- 5) Desenvolver estratégias de leitura que auxiliarão o aluno à compreensão textual durante o curso;
- 6) Praticar exercícios de pronúncia;
- 7) Discutir temas referentes ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira;
- 8) Refletir sobre o ensino de línguas estrangeiras no decorrer da história;
- 9) Aprender a planejar atividades ou mini-aulas.

Tabela 2: Objetivos específicos

Considerando os objetivos específicos da disciplina, nota-se a inclusão da *prática como componente curricular*, que institui um espaço reservado para a prática vivenciada durante todo o processo formativo (Parecer CP 9/2001 do CNE, p. 22).

Dessa forma, a reflexão sobre a prática profissional era realizada por meio das discussões orais em sala de aula e os aspectos práticos e pedagógicos eram desenvolvidos nas tarefas envolvendo o planejamento de atividades ou mini-aulas, segundo os itens 1, 7 e 9.

Outro aspecto a se salientar é a inclusão de atividades voltadas para o aperfeiçoamento de habilidades linguísticas na LE, envolvendo estratégias de leitura e pronúncia. Tais atividades pressupõem a concepção de *simetria invertida* (Mello, 2001), conforme estabelecido pela Resolução do Conselho Nacional de Educação CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de formação de professores da Educação Básica.

Nas seções seguintes, serão analisadas as avaliações escritas e as respostas dos questionários dos alunos-participantes para que seja possível verificar como a nova estrutura curricular do curso e da disciplina em questão pode repercutir na motivação desse grupo de futuros professores.

AS AVALIAÇÕES ESCRITAS

As avaliações escritas aplicadas aos alunos na disciplina tiveram como objetivos primordiais envolver questões sobre ensino e aprendizagem de pronúncia, crenças no ensino e

aprendizagem de línguas, estratégias de aprendizagem de línguas e reflexões sobre a profissão docente.

A fim de atender aos propósitos desta investigação apenas as questões referentes às crenças no ensino e aprendizagem de línguas e as reflexões sobre o papel do professor serão pormenorizadas nas análises.

A questão sobre crenças no processo de ensino e aprendizagem e sua relação com a aprendizagem eficiente da LE⁶, envolvia um trecho do livro *Beyond the Monitor Model* (Rivers, 1993), no qual é dado um exemplo de um estudo sobre aprendizes com a experiência de vivenciar a língua estrangeira no país falante da língua-alvo e sua relação com a eficiência na aprendizagem da mesma. No quadro seguinte, são apresentadas as respostas dadas pelos alunos:

A 1	<i>"(...) a student who has some knowledge and has this experience can enjoy everything he reads or listens in this country. If he doesn't know the language, he/she will be lost, worried and will hardly learn something."</i>
A 2	<i>"I completely agree with what the author said. (...) I believe so, because a person who doesn't know beans about the language will suffer a lot before making easy single sentences and that may block his/her capacity of internalizing that language. (...) students who have previous knowledge of the language will do great because they will only try to improve what they already know".</i>
A 3	<i>"I think that this question is relative. (...) those people (...) won't be better than other people that learned a foreign language in their original country. The place can help the people in the learning, but doesn't determine the language."</i>

Tabela 3: Respostas dos alunos envolvendo crenças no processo de ensino e aprendizagem

É possível notar que a crença de que, para aprender uma LE eficientemente é preciso viver no país onde se fala tal língua, pode ser caracterizada como uma questão que, na maioria das vezes, gera muitas reflexões em cursos de formação de professores de línguas, pois esse seria o momento propício para que essa e muitas outras crenças sejam discutidas de forma

⁶ Ver a questão completa no Anexo 1 ao fim deste trabalho.

embasada, conforme já defendido em pesquisas realizadas por Barcelos (2006), Silva (2006) e Vieira-Abrahão (2004).

Pode-se apontar que durante as discussões realizadas em sala de aula houve tentativas para o estabelecimento de espaços necessários para que os futuros professores pudessem refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, buscando uma explicitação de crenças, pressupostos e conhecimentos que podem influenciar tal processo, como argumenta Vieira-Abrahão (op.cit.).

Cabe ressaltar que as discussões acerca dessa crença serviram para analisar até que ponto a ideia de que é preciso viver no país onde se fala a língua em questão poderia influenciar na motivação dos alunos-professores. Acreditar nesse pressuposto pode acarretar um desinteresse na busca da proficiência linguística, já que para muitos morar em outro país não condiz com sua realidade.

Além disso, as discussões realizadas em sala de aula e as respostas fornecidas pelos alunos-professores acerca da crença de que a aprendizagem no país falante da língua-alvo seria mais eficiente, de certa forma, relaciona-se com um dos valores, apresentados por Dörnyei (2001), uma vez que o valor integrativo corresponde a aspectos sociais e culturais relacionados à língua e ao interesse pelo estrangeiro.

No entanto, compreendendo a complexidade das crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem, entende-se que devido à estrutura da questão, pode não ser possível indicar com clareza o que os alunos realmente acreditam, uma vez que suas respostas apenas demonstram sua relação com as alternativas dadas, de acordo com Dufva (2003 *apud* Barcelos, 2006).

Já no que concerne o trabalho do professor de línguas estrangeiras, os alunos discorreram da seguinte maneira:

A 1	<i>"According to the text, the last two options define the teacher's job because by using different materials, teaching methods and making the lessons interesting, are in other words, to create as many opportunities as possible to an efficient learning. Doing this way, the teachers will give positive experiences to the students and can also be a good example."</i>
------------	--

A 2	<i>“Different materials, equipment and teaching methods are important (...) because the teacher will answer the needs the group may have and if it’s a particular problem to each student the students may get aware of their needs and try to solve them by themselves. (...) Helping students become independent (...) by doing so the teacher is not only helping himself in his work, but he is helping his students to get better each day with a knowledge that will last for the student’s life”.</i>
A 3	<i>“(...) the alternative 9, because a good teacher needs to use learning ways that reach his/her students (...) a good teacher needs to look at the students and to realize that his/her objective is to make all of them learn, this is the job of a teacher (...) the alternative 10, because the own students can be independent in their studies. It doesn’t depend on the teacher only (...)”.</i>

Tabela 4: Respostas dos alunos acerca do trabalho do professor de línguas estrangeiras

Ao analisar as respostas dos alunos frente à tal questão, é interessante notar que os três participantes escolheram essencialmente as mesmas alternativas. Todos delegam grande importância a fatores como metodologia e criatividade do professor e seu papel no desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

Nota-se que as propostas presentes no plano de ensino da disciplina, inseridas na nova estrutura curricular, parecem estar sendo contempladas em atividades desenvolvidas em sala de aula, uma vez que os alunos-professores apontam questões pertinentes com relação a crenças no ensino e aprendizagem de línguas e aos papéis de professores e alunos.

Sabe-se que instrumentos avaliativos devem ser condizentes com as práticas realizadas em sala de aula para que se obtenham os resultados que possam retratar o desempenho e o rendimento dos alunos, conforme defendido por Huang (2005).

OS QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS-PROFESSORES

Para a obtenção do perfil dos alunos foi aplicado um questionário semi-estruturado⁷ que procurava investigar sua

⁷ Ver questionário completo no Anexo 2.

formação em língua inglesa, sua motivação em cursar Letras, sua experiência profissional, suas expectativas e interesses com relação ao curso. Vale lembrar que, em seguida, serão apresentados os dados obtidos com todos os alunos, ou seja, dezoito estudantes e não somente os três prototípicos escolhidos para análise detalhada.

Dentre os principais motivos que levaram os alunos a cursar Letras foram a apreciação pela leitura, língua portuguesa, língua inglesa, literatura, gramática, diferentes possibilidades de atuação profissional, facilidade com a língua portuguesa e inglesa, bem como o interesse pela língua inglesa, de acordo com o quadro seguinte:

Motivo	Frequência ⁸
Identidade com o conteúdo desenvolvido no curso de Letras	11%
Facilidade/afinidade com Português e Inglês	22%
Facilidade/afinidade com Português e Literatura	5,5%
Facilidade/afinidade com Inglês e Literatura	5,5%
Interesse por línguas estrangeiras	16,6%
Interesse específico por Literatura	5,5%
Interesse específico pela Língua Inglesa	22 %
Gostar de ler	16,6%
Gostar de ler e escrever	16,6%
Necessidade de aprender Português e Inglês (para concursos, por exemplo)	11%
Desejo de se tornar professor de Português	5,5%

Tabela 5: Fatores de interesse dos alunos pelo Curso de Letras

Percebe-se que, em geral, os alunos apresentam afinidade e/ou interesse nos conteúdos estudados no curso de Letras, como o gosto pelas áreas de inglês, português e literatura, além da inclinação pelas habilidades de leitura e escrita.

Dentre os fatores determinantes na escolha pelo curso de Letras, é notável que 38,6% em um total de 18 alunos mencionam o interesse específico pela língua inglesa e/ou línguas estrangeiras,

⁸ Cada uma das opções apresenta uma frequência de 0 a 100% e, como os participantes poderiam escrever mais de um motivo, não é possível totalizar a tabela em 100%.

enquanto outros 27,5% dos futuros professores citaram a facilidade e afinidade com as línguas portuguesa e inglesa.

Esses dados são indicadores relevantes sobre a motivação desse grupo de alunos, pois o novo currículo permite atender às expectativas e necessidades daqueles que desejam ser professores de LE e daqueles que apenas apreciam a língua-alvo, tendo como objetivo o desenvolvimento da competência linguística. Assim sendo, é possível indicar que esse grupo de alunos apresenta a disposição positiva para a aprendizagem da língua inglesa, definida por Dörnyei (2001), como *motivação integrativa*.

Ao serem questionados sobre suas expectativas com relação ao curso, 11% dos alunos-participantes manifestaram o desejo de estudar literatura inglesa, conteúdo que é contemplado a partir do 4º ano da graduação. Com relação à língua inglesa, 11% dos estudantes esperavam estudar mais a língua em si e outros 5,5% esperavam ter maior desenvolvimento da fluência. Somente um aluno afirmou que o curso não estava atendendo aos seus propósitos, já que seu objetivo era aprender língua, mas para 27,7% o conteúdo das aulas estava correspondendo à formação de professores, desejo manifestado por esses participantes.

Com relação à língua inglesa percebemos que o perfil dos ingressantes realmente é outro, já que somente 11% não possuíam conhecimentos sobre o idioma, afirmando que o único contato com o inglês foi durante o Ensino Médio da rede pública de ensino.

Quanto às experiências prévias de ensino, dos 18 alunos, sete afirmam não ter tido nenhuma experiência de ensino até o momento. Das respostas obtidas de 11 alunos com experiência de ensino, é possível constatar que se trata de um grupo heterogêneo. Quatro alunos atuam no ensino de língua inglesa em institutos de idiomas. Uma aluna é formada em Matemática e já atuou como professora substituta na universidade, tem experiência no ensino fundamental e médio. Um aluno é professor de gastronomia e outro é professor particular de violão, teoria musical, história e gramática. E, por fim, três alunos têm experiência de ensino de língua portuguesa e dois em língua espanhola em curso pré-vestibular e no ensino fundamental em escolas particulares e públicas.

Alguns participantes encontram-se na fase pré-acional da motivação (seguindo a terminologia de Dörnyei, 2001), já que optaram pelo envolvimento com a docência. A maioria está na fase acional, na medida em que já atuam como professores. Dentre esses participantes, muitos poderiam enquadrar-se na fase pós-acional, no entanto, não houve oportunidade, durante esta disciplina, para reflexão sobre a ação, para que eles pudessem avaliar a própria experiência e pensar em ações futuras.

De acordo com o questionário aplicado, todos os participantes afirmaram ter pretensões de atuar como professores, o que é um indício positivo, já que o curso visa a formar docentes e, principalmente na área de língua inglesa, tal pressuposto é enfatizado desde o início do curso. O campo de atuação é variado, conforme apresentado a seguir:

Área de atuação profissional	Frequência
Inglês	22%
Literatura	5,5%
Português	5,5%
Português e Inglês	11%
Português e Espanhol	11%
Português e Literatura	5,5%
Português, Inglês e Literatura	5,5%
Exatas	5,5%
Gastronomia	5,5%

Tabela 6: Áreas de atuação profissional dos alunos

Nota-se que, de forma, geral, os alunos-professores parecem estar motivados para atuarem como professores de inglês, uma vez que grande parte desses futuros professores mencionou a língua inglesa como principal área de atuação. Aqueles que não fizeram a opção pela área, declararam que ainda não tinham base para tal escolha, já que se encontravam no início da graduação. Dos dezoito participantes, cinco relataram não ter a intenção em trabalhar com a língua inglesa, por não apresentarem segurança no que tange às habilidades linguísticas.

É nesse sentido que o professor responsável pela disciplina deveria criar momentos de incentivo ao valor instrumental (Dörnyei, 2001) da motivação dos aprendizes, ou seja, para que

eles possam se conscientizar sobre os benefícios de desenvolverem a competência linguístico-comunicativa.

Os estudantes foram questionados quanto ao preparo oferecido pelo curso para a atuação profissional. A maioria (61,1%) afirmou ter recebido elementos para sua formação, na medida em que o curso proporciona reflexões pedagógicas, ao passo que também oferece oportunidades para o desenvolvimento do conteúdo específico de cada disciplina. No entanto, para 16,6% o curso ainda não contribui para a preparação profissional, uma vez que, segundo esses estudantes, ainda faltam algumas especializações. Além desse fator, um aluno destacou a falta de preparo prático, alegando que o curso oferece somente a fundamentação teórica. Essa opinião apontada pelo aluno ainda poderá ser alterada, uma vez que se trata de um discente em início de curso.

No que concerne à relevância das teorias de ensino-aprendizagem contempladas durante o semestre, os estudantes, de maneira geral, afirmaram alguns dos elementos positivos relacionados à competência teórica. As opções e a frequência estão descritos no quadro seguinte:

Importância de teorias de ensino-aprendizagem apresentadas no semestre	Frequência
Auxiliam na compreensão do processo de ensino-aprendizagem de línguas.	55,5%
Poderão contribuir/ Contribuem para a minha prática pedagógica.	50%
Fazem com que eu reflita sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas.	66,6%
Não ajudam muito, pois o que realmente conta é a experiência que o professor adquire ensinando.	5,5%
Não contribuem em nada, pois é muito mais interessante copiar os modelos dos meus antigos professores e que deram certo.	0
Outra. Especifique.	5,5% ⁹

Tabela 7: Opinião dos alunos com relação à importância das teorias de ensino-aprendizagem trabalhadas durante o semestre

⁹ Um aluno considerou importante o trabalho com a dicotomia teoria e prática realizado nas aulas.

De maneira geral, os futuros professores aparentam ter compreendido a importância das discussões de âmbito teórico acerca dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Apenas um aluno menciona a experiência como um fator determinante na constituição da prática pedagógica de professores de línguas. De fato, a experiência docente é um dos componentes na formulação da prática de ensino; no entanto, é imprescindível incluir uma sólida formação teórica e crítico-reflexiva para que esse profissional tenha condições de observar, avaliar e solucionar problemas da prática no cotidiano escolar.

Conforme apontado em pesquisa realizada por Vieira-Abrahão (2001), além do embasamento teórico-crítico acerca dos processos de ensino e aprendizagem de línguas, cursos de formação inicial de professores devem incluir também aspectos como discussões de situações-problema e soluções; e procedimentos de sala de aula, como instruções e fechamento de atividades, envolvidos na atuação em sala de aula, inseridas na dimensão prática. A nova estrutura curricular do contexto investigado procura envolver os futuros professores nessas discussões e atividades, buscando integrar a teoria à prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação pré-serviço de professores desempenha um papel crucial na preparação profissional para a carreira docente, uma vez que é durante esse período do processo formativo que muitos optam por sua futura área de atuação, considerando-se o rol de possibilidades oportunizado pelos cursos de Letras que permitem a habilitação para o ensino de língua materna e/ou estrangeira e suas respectivas literaturas. É durante essa fase que a filosofia de trabalho do futuro professor é constantemente (re)construída, num processo similar ao que ocorre com os fatores motivacionais com relação ao curso, ao trabalho docente e à aprendizagem de LEs.

No grupo de alunos-participantes desta pesquisa, foi possível observar que muitos ainda não se julgavam aptos a realizar a escolha pela área de atuação profissional. Além disso, muitos apresentavam expectativas distintas com relação ao

conteúdo teórico-prático desenvolvido no interior da disciplina investigada. No entanto, um fator diferencial para os resultados apresentados foi a motivação para a docência, em especial, pelo ensino de língua inglesa, declarado e apontado pelos alunos-professores no questionário e na avaliação escrita.

Considerando que o grupo de participantes, jovens recém egressos do Ensino Médio, que em sua maioria optaram pelo curso de Letras devido à afinidade com a Língua Portuguesa e/ou Inglesa, as variantes motivacionais permitiram a distinção de dois perfis: aqueles que almejavam seguir a carreira docente e aqueles que desejavam aprimorar seus conhecimentos em LE.

Pode-se indicar que os objetivos desses grupos distintos estavam previstos na disciplina e no curso, o que pode possibilitar a formação de futuros profissionais aptos para atuação nos mais diversos contextos educacionais com a fundamentação teórico-prática atrelada a um embasamento linguístico.

Cursos de formação inicial e professores-formadores têm a responsabilidade de manter a intensidade da motivação, o interesse de aprendizagem da língua-alvo e as atitudes positivas dos alunos. Além disso, é primordial que tais cursos ofereçam aos futuros professores os instrumentos necessários para que eles possam se tornar capazes de analisar seu desempenho e seu progresso acadêmico e profissional.

É importante ressaltar que mais pesquisas acerca das práticas inseridas nessa nova grade curricular no contexto de estudo ainda devem ser realizadas a fim de levantar aspectos acerca de sua implementação que ainda merecem discussões e alterações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. In: *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São Paulo, n. 9. p. 9-19, 2006.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 1. ed. Campinas: Pontes, 1993.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-42.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001. *Diário Oficial da União* de 18/1/2002, Brasília Seção 1, 31p.

_____. Resolução CNE/CP1/2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de abril de 2002, Seção 1, p.31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, 9p.

_____. Parecer CNE/CP 28/2001. *Diário Oficial da União*. Brasília. p. 31. 18 jan. 2002. Seção 1.

_____. Resolução CNE/CP2/2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, 1p.

DÖRNYEI, Z. *Teaching and researching motivation*. Edinburgh Gate: Pearson Education, 2001.

_____. OTTO, I. Motivation in action: a process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, London, v. 4, p. 43-69, 1998. Disponível em < <http://eprints.nottingham.ac.uk> > Acesso em: 05 jun. 2007.

ERICKSON, F. Advantages and disadvantages of qualitative research design on foreign language research. In: FREED, B. F. (Ed.). *Foreign language acquisition research and the classroom*. Massachusetts: D. C. Heath and Company, 1991. p. 338-353.

FREITAS, M. A.; BELINCANTA, C. I. ; CORRÊA, H. C. M. O. Professores de Língua Inglesa em formação: mudando de crenças e atitudes. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 39. p. 47-67, 2002.

FITA, E. C. O professor e a motivação dos alunos. In: TAPIA, J. A.; FITA, E. C. (Org.). *Motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

GARDNER, R. C. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers, 1985.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, M; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005. p. 182-201.

HUANG, J. A Diary study of difficulties and constraints in EFL learning. *System*, n. 33, p. 609-621, 2005. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com>>. Acesso em: 12 jun. 2007.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Wilson J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: EDUCAT, 2003. p. 13-38. Disponível em <http://www.leffa.pro.br>. Acesso em 22 dez. 2007.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. *Revista Ibero-Americana de Educación*, Madrid, n. 25, p. 147-174, 2001.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino e aprendizagem de línguas*. 6. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MURPHY, J. M. Reflective teaching in ELT. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.). *Teaching English as a second or foreign language*. USA: Heinle & Heinle, 2001. p. 499-514.

OXFORD, R. (Ed.). *Language learning motivation: pathways to the new century*. Honolulu: University of Hawaii Press, 1999.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma prática. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um contexto*. São Paulo: Editora Cortez, 2002. p. 17-51.

RESENDE, L. A. S. *Querer é poder, querer e poder, querer sem poder: a motivação para o aprendizado de inglês na escola pública sob uma perspectiva semiótica social*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

SILVA, K. A. O futuro professor de Língua Inglesa no espelho: crenças e aglomerado de crenças na formação inicial. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p.105-124.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004. p.131-152.

_____. A formação acadêmica e a iniciação profissional do professor de línguas: um estudo da relação teoria e prática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 37, p. 61-81, 2001.

_____. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, Indaiatuba, n. 5, p. 153-159, 2000/2001.

WALLACE, M. *Training foreign language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

_____. LISTON, D. P. *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996.

ANEXO 1

Questões da Avaliação Escrita

1) Many people say that the best way of learning a foreign language is living abroad. The reason is that, if you are living in the country where the language is spoken, you'll be in contact with that language all the time. However, just the fact of being there doesn't mean the person will learn the language. Read the passage below taken from the book “Beyond the Monitor Model”:

“Brecht, Davidson, and Ginsberg's study of students' progress in Russian during a period of residence in ST. Petersburg demonstrated clearly that those who had the strongest preparation in structure of the language made the greatest gains in spoken language proficiency during their stay”. (Rivers, 1993:82).

The author is arguing that some background knowledge is required when you have an experience like the one described above. What do you think about it?

2) According to the text “Raising Awareness” (LOWES, R; TARGET, F. *Helping Students to Learn: a guide to Learner Autonomy*. Richmond Publishing, 1998), tick the two options that best define the teacher's job. Explain.

A good teacher

- Keeps in contact with the parents of his or her pupils and lets them participate in the life of the school (in a primary or secondary school)
- Is able to maintain discipline and order
- Lets the students share his or her own life with all its ups and downs
- Works hard to remain up-to-date in his or her subject
- Openly admits when he or she has made a mistake or does not know something
- Is interested in his or her students, asks them about their homes and tries to help where possible
- Makes students work hard and sets high standards
- Is friendly and helpful to his or her colleagues
- Uses a lot of different materials, equipment and teaching methods and attempts to make his or her lessons interesting
- Helps the students become independent and organize their own learning

(KLIPPEL, F. Keep Talking. Communicative fluency activities for language teaching. Cambridge University Press, 1984)

ANEXO 2

Questionário para Alunos do Curso de Letras

- 1) Quais os motivos que o (a) levaram a optar pelo curso de Letras?
- 2) Quais eram suas expectativas com relação ao curso? Elas foram atingidas até agora? O que você esperava estudar nas disciplinas de língua inglesa na universidade?
- 3) Você já estudou inglês anteriormente? Assinale uma das opções e indique o tempo.
 - a) Escola de idiomas. ____ anos.
 - b) Ensino fundamental e médio na escola pública. ____ anos.
 - c) Ensino fundamental e médio na escola particular. ____ anos.
- 4) Atualmente, você frequenta cursos de idiomas? Em caso afirmativo, quais? Em que nível?
- 5) Para aprimorar seus conhecimentos, quais recursos você utiliza para ter contato com inglês fora da sala de aula?
- 6) Dentre as habilidades abaixo, assinale a (s) que você tem mais dificuldade ao estudar inglês?
 - a) Listening
 - b) Reading
 - c) Speaking
 - d) Writing
- 7) Você já atua/atuou como professor (a)? Assinale o tipo de instituição:
 - () Escola pública de ensino fundamental e médio
 - () Escola particular de ensino fundamental e médio
 - () Escola de idiomas
 - () Aulas particulares.
 - () Outras:
- 8) Em caso de resposta afirmativa na questão 7, responda: Quais as disciplinas que você leciona/lecionou? Especifique:
 - () Língua Portuguesa.
 - () Língua Inglesa.
 - () Outras:
- 9) Você está envolvido em algum tipo de projeto/trabalho na universidade?
 - a) bolsa atividade
 - b) projeto de extensão
 - c) trabalho voluntário
 - d) não estou envolvido em nenhum projeto ou trabalho.
- 10) Você pretende atuar como professor? Especifique a área.
- 11) Você considera que as teorias de ensino-aprendizagem apresentadas neste semestre são importantes? Assinale sua resposta (Mais de uma alternativa pode ser assinalada).
 - () Auxiliam na compreensão do processo de ensino-aprendizagem de línguas.
 - () Poderão contribuir/ contribuem para a minha prática pedagógica.
 - () Fazem com que eu reflita sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas.
 - () Não ajudam muito, pois o que realmente conta é a experiência que o professor adquire ensinando.
 - () Não contribuem em nada, pois é muito mais interessante copiar os modelos dos meus antigos professores e que deram certo.

Recebido em 21 de junho de 2010
e aceito em 2 de agosto de 2010.

Title: *Motivational variants of English student-teachers in a Language Teacher Education course*

Abstract: *This paper aims at discussing the relevance of student-teachers' motivational variants in an English as a Foreign Language Teacher Education course whose syllabus proposes, since the beginning of the program, the development of students' proficiency in the target language aligned to EFL teacher education theories. In addition, this study also intends to comprehend how this course structure has been developed, verifying how prospective teachers react towards its proposal. Results indicated relevant aspects related to motivation, since from all participants, many declared their interest in following the teaching career while others revealed interest in developing their English language skills, which indicates that both needs and expectations of these groups seemed to be attained, favoring their motivation to language learning and teaching.*

Keywords: *Teacher education; English as a Foreign Language; motivation.*