

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

GABRIELA DA CUNHA BARBOSA SALDANHA

A ESTREITA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA
BASE DA EXPERIÊNCIA DO ENSINO INSPIRADOR

BELO HORIZONTE
2019

GABRIELA DA CUNHA BARBOSA SALDANHA

A ESTREITA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA BASE DA
EXPERIÊNCIA DO ENSINO INSPIRADOR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada
Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Profa. Dra. Laura Stella Miccoli

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2019

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

S162e

Saldanha, Gabriela da Cunha Barbosa.

A estreita relação professor-aluno na base da experiência do ensino inspirador [manuscrito] / Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha. – 2019.

211 f., enc. : il., fots., tabs., color., p&b.

Orientadora: Laura Stella Miccoli.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 194-200.

Anexos: f. 201.

Apêndices: f. 202-211.

1. Língua inglesa – Métodos de ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 2. Professores de inglês – Formação – Teses. 3. Aprendizagem – Aspectos sociais – Teses. 4. Ambiente de sala de aula – Teses. 5. Práticas de ensino – Teses. I. Miccoli, Laura Stella. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD. 420.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS



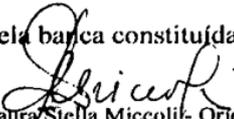
FOLHA DE APROVAÇÃO

A estreita relação professor-aluno na base da experiência do ensino inspirador

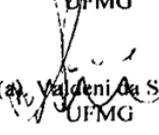
GABRIELA DA CUNHA BARBOSA SALDANHA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

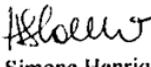
Aprovada em 29 de março de 2019, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Laura Siella Miccoli - Orientadora
UFMG


Prof(a). Vera Lúcia de Menezes de Oliveira e Paiva
UFMG


Prof(a). Valdeni da Silva Reis
UFMG


Prof(a). Kleber Aparecido da Silva
UnB


Prof(a). Hilda Simone Henriques Coelho
UFV

Belo Horizonte, 29 de março de 2019.

*Dedico esta tese a todos os professores inspiradores que
fazem a diferença na aprendizagem e na vida de seus
alunos*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter me dado a força necessária para cumprir essa jornada.

À minha orientadora, Profa. Dra. Laura Stella Miccoli, pelas valiosas contribuições ao meu trabalho, pela confiança no meu potencial e por ter me ensinado a me constituir como pesquisadora. Você, Laura, me inspira em vários aspectos... como pesquisadora, educadora, como mãe e mulher, corajosa que é.

Aos meus queridos colegas do grupo ACCOOLHER, pelo carinho com que me acolheram, pela alegria e pelo sentimento de pertencimento que vocês me proporcionam. Em especial à Andrea Souza e à Climene Arruda pelas palavras de apoio em momentos difíceis pelos quais passei nessa caminhada.

À minha companheira de jornada Denise, pela amizade, confiança, apoio em todas as etapas. Com certeza levarei essa amizade para a vida.

À Profa. Dra. Vera Menezes de Paiva, por ter despertado em mim o desejo de me tornar pesquisadora. Você, Professora Vera, foi a maior responsável pelo meu ingresso na vida acadêmica. É uma honra tê-la como membro da banca na defesa desta tese.

Aos demais membros titulares da banca, Profa. Dra. Hilda Simone, Prof. Dr. Kléber Aparecido, Profa. Dra. Valdeni Reis, e também aos suplentes, Profa. Dra. Carolina Vianini e Profa. Dra. Climene Arruda, por tão gentilmente aceitarem compor essa banca. A presença de vocês enriquece e sela com louvor uma etapa fundamental na minha trajetória acadêmica. É um privilégio poder dialogar com vocês!

A vocês, Climene, Raquel e Vera, pelas valiosas contribuições dadas ao meu texto de qualificação e pelas discussões que me fizeram crescer como pesquisadora e também como pessoa.

Às professoras inspiradoras participantes da minha pesquisa: Clara, Cláudia, Farfalla, Luíza, Mariana, Nice e Rosa. Sem a colaboração de vocês não seria possível a realização desse trabalho. Vocês me enchem de orgulho e esperança de que é possível fazer a diferença na aprendizagem e na vida de nossos estudantes. A história contada por vocês

ficará marcada em nossos corações e poderá inspirar muitos outros colegas de profissão. Esse é o meu maior desejo!

Ao meu querido esposo, pela torcida, paciência, companheirismo, pela troca de ideias, pelo carinho, compreensão, encorajamento... Sem seu apoio incondicional não teria conseguido chegar até aqui.

Aos meus filhos amados Laura e Leonardo, por me ensinarem tantas coisas e por darem sentido à minha vida.

Aos familiares, em especial aos meus pais e irmãos, e também aos amigos que sempre me apoiaram e torceram por mim. Obrigada pela paciência e por compreenderem minhas ausências em momentos importantes nas nossas vidas.

*"TEACHERS WHO INSPIRE REALIZE
THERE WILL ALWAYS BE
ROCK'S IN THE ROAD AHEAD OF
US. THEY WILL BE STUMBLING
BLOCKS OR STEPPING STONES. IT
ALL DEPENDS ON HOW WE USE
THEM"*

(AUTHOR UNKNOWN)

RESUMO

Pesquisas sobre problemas e insucessos do ensino-aprendizagem de inglês em escolas regulares brasileiras têm sido recorrentes na literatura (COELHO, 2005; PAIVA, 1997; MOITA LOPES, 1996, BARCELOS, 1995; BARCELOS, 2007; MICCOLI 2010). Mas, como argumenta Barcelos (2011) “que outras histórias sobre aprendizagem de línguas podemos contar”? Narrativas sobre experiências incentivadoras, inspiradoras e que possibilitem o surgimento de outras experiências similares? Diante desses questionamentos, o presente estudo de caso buscou evidenciar experiências e práticas inspiradoras de professores e estudantes de inglês nesse contexto educacional para, assim como Arruda (2014) contribuir para a desconstrução da crença de que não se aprende inglês na escola pública. Para conhecer e refletir sobre os elementos que modularam tais experiências e práticas e de que maneira esses elementos interagiram resultando na emergência de experiências inspiradoras de aprendizagem, foram utilizados diferentes instrumentos de pesquisa, tais como, questionário de opinião, questionário e entrevistas com professores identificados como inspiradores por ex-alunos, bem como notas de campo provenientes das observações de aulas desses professores. Os resultados das análises dos dados – realizadas de acordo com os procedimentos adotados por Lamb e Wedell (2013 a), Miccoli e Lima (2012) e Lieblich, Tuval-Mashiach e Zilber (1998) – revelaram a relação estreita professor-aluno como o principal elemento promotor de experiências inspiradoras de aprendizagem. Uma relação complexa, dinâmica, bidirecional, constituída em uma escala macro de tempo, por interações momento-a-momento e modulada por elementos de natureza atitudinal, comportamental, emocional, conceptual, cultural, pedagógica, cognitiva, social e contextual que ao interagirem entre si possibilitaram a emergência dessa relação. As implicações desse estudo apontam para a necessidade de repensar o papel das relações sociais, assim como das emoções nos cursos de formação de professores de línguas, a fim de que eles se tornem um lócus de desenvolvimento não apenas didático-pedagógico para o professor, mas que possibilite a ele refletir sobre suas “inteligências sócio- emocionais (GKONOU; MERCER, 2017). Além disso, esse estudo aponta para a necessidade de proporcionar experiências significativas e inspiradoras para estudantes de inglês em escolas regulares – por meio da relação estreita professor-aluno – para que o paradigma da ineficiência da aprendizagem de inglês nesse contexto possa ser desconstruído.

Palavras-chave: experiências, práticas, ensino inspirador, relação professor-aluno, escola regular.

ABSTRACT

Research on problematic issues related to English teaching and learning in Brazilian regular schools have been recurrent in literature (COELHO, 2005; PAIVA, 1997; MOITA LOPES, 1996, BARCELOS, 1995; BARCELOS, 2007; MICCOLI 2010). However, according to Barcelos (2011) “what other narratives about language learning can we tell?” Narratives about motivating, inspiring experiences that allow the emergence of other similar experiences? Having this in mind, the current case study aimed at understanding inspiring experiences and practices of English teachers and students inside public school classrooms. With the purpose of knowing and reflecting about the elements that modulated inspiring learning experiences and practices, as well as the way these elements interacted resulting in the emergence of inspiring learning experiences, different research instruments were used such as a survey, with former students, questionnaire and interview with teachers nominated as inspiring by their former students and field notes from class observations. The findings from data analyses according the procedures adopted by Lamb e Wedell (2013 a), Miccoli and Lima (2012) and Lieblich, Tuval-Mashiach and Zilber (1998) – indicated the close teacher-student relationship as the key element which promotes inspiring learning experiences. A complex, dynamic and bidirectional relationship established in a macro scale of time, through moment-to-moment interactions and modulated by attitudinal, behavioral, emotional, conceptual, cultural, pedagogical, cognitive, social and contextual elements that interacted and enabled its emergence. The implications of the current study claims for the necessity of rethinking the role of social relationships, as well as of emotions in the language teacher education , so that it can be a locus of not only didactic-pedagogic development but also a locus where teachers are able to reflect over their “social-emotional intelligences” (GKONOU; MERCER, 2017). In addition, this study claims for the necessity of investment in practices that promote meaningful and inspiring experiences to English students of Brazilian regular schools – through the close teacher-student relationship – so that the inefficiency paradigm of English learning in this context can be deconstructed.

Keywords: experiences, practices, inspiring teaching, teacher-student relationship, regular school.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. Seleção preliminar dos 10 professores participantes.....	82
TABELA 2. Professores participantes.....	83
TABELA 3. Cronograma de observações de aulas.....	85
TABELA 4. Qualidades do Professor Inspirador.....	93
TABELA 5. Efeitos nos Alunos Inspirados.....	104
TABELA 6. Iniciativas dos Alunos Inspirados.....	109
TABELA 7. Práticas inspiradoras na concepção dos professores.....	127
TABELA 8. Elementos potencialmente inspiradores.....	155

LISTA DE FOTOGRAFIAS E FIGURAS

FOTOGRAFIA 1. Dia de apresentações “Reviews” (aluna da professora Clara).....	156
FOTOGRAFIA 2. Amostras das produções dos alunos no trabalho sobre “Sales Slip”	157
FOTOGRAFIA 3. Amostra de atividade trabalhada pela professora Mariana.....	158
FOTOGRAFIA 4. Sala de aula (Professora Luiza).....	159
FOTOGRAFIA 5. Professora Cláudia e seus alunos.....	161
FOTOGRAFIA 6. Sala de aula (Professora Nice).....	162
FOTOGRAFIA 7. Sala de aula (Professora Rosa).....	163
FOTOGRAFIA 8. Apresentações de trabalho - professora Rosa e seus alunos.....	170
FIGURA 1. Elementos envolvidos nas relações dos professores inspiradores com seus ex-alunos.....	177
FIGURA 2. Elementos envolvidos na relação da professora Rosa com seus alunos....	180
FIGURA 3. Elementos envolvidos na relação da professora Nice com seus alunos....	181

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

1.1 Experiências de ensino e motivação para a pesquisa.....	1
1.2 O processo de desenvolvimento da tese.....	3
1.2.1 Justificativa.....	3
1.2.2 Objetivo geral.....	6
1.2.3 Objetivos específicos iniciais.....	6
1.2.4 Perguntas de pesquisa iniciais	7
1.2.5 A fase de análise dos dados.....	7
1.2.6 Implicações e modificações.....	7
1.2.7 Objetivos específicos modificados	8
1.3 Organização da pesquisa.....	9

CAPÍTULO 2: REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Aprendizagens de língua estrangeira: contribuições das teorias sociocultural, da complexidade e da psicologia positiva.....	11
2.1.1 Contribuições da teoria sociocultural.....	11
2.1.2 Psicologia Positiva e a dimensão emocional na aprendizagem de língua estrangeira.....	16
2.1.3 Complexidade, aprendizagem de língua estrangeira e os sistemas complexos.....	22
2.1.3.1 Sistemas complexos e contexto.....	24
2.1.3.2 O professor e o estudante como sistemas complexos dinâmicos.....	28
2.1.3.3 A sala de aula: espaço de interações e relações.....	30
2.2 Experiências de ensino e aprendizagem de inglês em escolas regulares.....	32
2.2.1 Panorama atual sobre o ensino de inglês nas escolas públicas	32
2.2.2 Pesquisa experiencial em foco: experiências de professores e estudantes de inglês.....	37
2.3 O professor de língua inglesa: abordagens de ensino e ação docente.....	45
2.4 Ensino inspirador.....	47
2.5 A relação professor-aluno.....	55
2.5.1 A importância da relação professor-aluno para a aprendizagem.....	62
2.5.2 A estreita relação professor-aluno.....	68

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

3.1 Natureza e estrutura da pesquisa.....	72
3.2 Contexto da pesquisa.....	75
3.3 Professores participantes da pesquisa.....	75
3.4 Instrumentos, procedimentos de geração e análise de dados.....	77
3.4.1 Instrumentos de geração de dados.....	78
3.4.2 Procedimentos para geração de dados	80
3.5 Procedimentos para as análises de dados.....	85
3.5.1 Etapa 1: Análise qualitativa dos questionários online.....	85
3.5.2 Etapa 2: Procedimento de validação inter-examinadores.....	86
3.5.3 Etapa 3: Análise quantitativa dos questionários online	87
3.5.4 Etapa 4: Análise qualitativa das entrevistas	87
3.5.5 Etapa 5: Análise quantitativa das entrevistas	88
3.5.6 Etapa 6: Análise qualitativa do questionário perfil do professor.....	89
3.5.7 Etapa 7: Análise quantitativa do questionário perfil do professor.....	89
3.5.8 Etapa 8: Análise qualitativa das notas de campo e scripts de aulas.....	89
3.5.9 Etapa 9: Triangulação dos dados.....	89

CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Experiências dos ex-alunos com seus professores inspiradores.....	91
4.1.1 Qualidades do professor inspirador.....	92
4.1.2 Efeitos nos alunos inspirados.....	103
4.1.3 Iniciativas dos alunos inspirados.....	109
4.2 Perfil dos professores inspiradores da pesquisa.....	112
4.2.1 Clara.....	112
4.2.2 Cláudia Walger.....	114
4.2.3 Farfalla.....	116
4.2.4 Luiza.....	117
4.2.5 Mariana.....	118
4.2.6 Nice.....	120
4.2.7 Rosa.....	121
4.1.8 Perfil-síntese dos professores inspiradores da pesquisa.....	123
4.3 Experiências de ensino dos professores inspiradores da pesquisa.....	126
4.3.1 Experiências Conceptuais: práticas inspiradoras e valorização da língua	

inglesa.....	126
4.3.1.1 Práticas Inspiradoras.....	126
4.3.1.2 Valorização da Língua Inglesa.....	135
4.3.2 Experiências Pedagógicas: práticas eficazes.....	135
4.3.3 Experiências Sociais: a estreita relação professor-aluno.....	137
4.4 As professoras da pesquisa “na prática” em sala de aula: elementos potencialmente inspiradores.....	154
CAPÍTULO 5: CONCLUSÃO	
5.1 Professores inspiradores de inglês em escolas regulares de Belo Horizonte: experiências pedagógicas, circunstanciais e conceptuais.....	172
5.2 A estreita relação professor-aluno: experiências inspiradoras.....	175
5.3 Elementos potencialmente inspiradores.....	183
5.4 Implicações para a área.....	186
5.5 Contribuições da pesquisa.....	188
5.6 Considerações finais.....	189
REFERÊNCIAS.....	194
ANEXOS	
ANEXO A – Questionário – pesquisa de opinião (LAMB; WEDELL, 2013 a).....	201
APÊNDICES	
APÊNDICE A – Questionário Perfil do Professor.....	202
APÊNDICE B – Cartaz convite para os alunos.....	206
APÊNDICE C – Carta Convite aos Professores.....	207
APÊNDICE D – Carta Convite à Direção da Escola.....	208
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os Professores.....	209
APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os Diretores.....	210
APÊNDICE G – Roteiro para as segundas entrevistas.....	211

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

1.1 Experiências de ensino e motivação para a pesquisa

Fui professora da educação básica por 12 anos, tendo lecionado, principalmente em escolas públicas da rede estadual. Enquanto professora de língua inglesa, algumas inquietações e questionamentos sempre estiveram presentes ao longo do meu exercício profissional. Grande parte dessas inquietações e questionamentos está relacionada à prática dos professores: o que ensinam nas aulas de inglês e como ensinam e ainda, se eles seguem alguma orientação específica para o planejamento de suas aulas, como os PCN-LE, bem como quais materiais pedagógicos são utilizados por eles. Além do interesse em conhecer as práticas de outros professores, uma questão que tem me causado grande incômodo ao longo da minha profissão - a existência da “crença” (BARCELOS, 2006) de que não se aprende inglês na escola, pelo menos, não aquele inglês dos cursos de idiomas, com o foco no ensino das quatro habilidades da língua: “listening”, “speaking”, “reading” e “writing”. Crença essa compartilhada, infelizmente, pela maioria dos professores que conheço, os quais pensam que ensinar inglês se restringe ao ensino de regras gramaticais, vocabulário e leitura. Desmotivados diante de tantos problemas que enfrentam em sua profissão, preferem “ir levando”, sem muita vontade de melhorarem, de inovarem suas práticas, de promoverem uma transformação no contexto em que atuam.

Concordo com Freire (1996, p. 41) que o professor precisa estar atento a sua função social e deverá perceber que por não poder ser neutra, a sua prática exigirá dele uma definição, “uma tomada de posição”, uma “decisão”, ou até mesmo uma “ruptura”. Portanto, enquanto me deparava com a realidade acima relatada, não podia deixar de fazer meu trabalho que resumirei a seguir.

Mesmo reconhecendo os problemas da minha profissão, acredito ser possível aprender inglês na escola, sim, e procuro fazer o meu melhor, sempre: planejo minhas aulas, respeito os estudantes com quem me relaciono, tento conhecê-los melhor ao longo das aulas, busco incentivá-los a todo instante, trabalho com atividades que julgo serem

apropriadas às suas realidades, procuro fazer dos nossos encontros, os mais proveitosos possíveis. E o maior reconhecimento do trabalho que faço vem dos próprios estudantes, quando vejo neles um brilho no olhar e quando muitos deles me procuram ao final das aulas apenas para me agradecer pela aula que tiveram.

Desse modo, muitas vezes ao longo do exercício da minha profissão me perguntei que outros professores também estariam fazendo um trabalho transformador, no sentido de se mostrar ser possível, sim, aprender inglês na escola.

Em 2013 comecei a lecionar em outra escola, não mais estadual, mas, federal e de ensino médio técnico. Essa experiência foi um divisor de águas na minha trajetória profissional e me possibilitou uma rica vivência com diferentes abordagens de ensino, diferentes dinâmicas de organização curricular e, inclusive, de enturmação por proficiência na língua inglesa.

No início do ano letivo de 2014, para a disciplina de língua estrangeira (inglês) apliquei um questionário aos estudantes do primeiro ano com o propósito de conhecê-los um pouco mais, principalmente no que dizia respeito às suas experiências de aprendizagem de inglês no ensino fundamental. Todas as respostas foram analisadas e o resultado foi o seguinte: de aproximadamente 200 questionários respondidos, mais de 90% deles apresentavam relatos de experiências de insucesso em relação ao aprendizado de inglês no ensino fundamental. Eles se referiam às aulas como muito bagunçadas, como a hora de fazer atividades de outras matérias, hora de dormir, entre outras coisas. Essa triste estatística, embora alarmante, não foi nenhuma surpresa para mim.

Certamente que o fracasso na aprendizagem de língua inglesa poderia ser explicado por uma série de fatores. Como aponta Miccoli (2010, p. 202) “a sala de aula se transforma: de espaço entre quatro paredes a um mundo de relações que transcendem seus metros quadrados” e não cabe aqui enumerá-los. Mas, voltando àqueles números, o que me chamou a atenção foi haver menos de 10% de relatos de experiências bem-sucedidas que diziam o oposto do que se encontrava nos relatos da maioria, a saber: que as aulas eram boas, o professor era muito bom, que conseguiram aprender bem o inglês. Mesmo com um percentual tão baixo, havia algo distinto do que prevalece nos depoimentos da maioria dos estudantes e da crença destacada na literatura (COELHO, 2005; PAIVA, 1997; MOITA LOPES; 1996; BARCELOS, 1995, 2007) que parecia merecer a minha atenção. Em meio a tantos relatos que repetiam a ineficiência do ensino de LE na escola

regular, reforçando a crença de que não se aprende inglês na escola, percebi que para alguns alunos essa realidade não se materializava. Ao contrário, havia experiências que atestavam ser possível, sim, aprender inglês na escola e esse diferencial deveria ser investigado. Essa foi a principal motivação para esta pesquisa de doutoramento.

1.2 O processo de desenvolvimento da tese

Nesta seção discorro sobre o processo de desenvolvimento da pesquisa. Primeiramente apresento a justificativa, bem como os objetivos geral e específicos e as perguntas de pesquisa que nortearam a fase de coleta de dados. Em seguida, destaco a emergência da relação professor-aluno durante a fase de análise dos dados e a necessidade de reformulação das perguntas e objetivos específicos iniciais, bem como a ampliação do marco teórico.

1.2.1 Justificativa

Pesquisas acerca de problemas e insucessos com relação ao ensino-aprendizagem de inglês no contexto de escolas regulares – principalmente públicas – brasileiras têm sido recorrentes na literatura (COELHO, 2005; PAIVA, 1997; MOITA LOPES; 1996; BARCELOS, 1995, 2007). Coelho (2005) aborda a questão das crenças de professores e alunos com relação ao ensino-aprendizagem de inglês na escola pública. Nesse estudo, a autora verifica nas narrativas e entrevistas, afirmações que demonstram como os professores acreditam não ser possível ensinar estruturas mais complexas porque os alunos não acompanhariam. Além disso, em relação à escola pública, os professores acreditam não ser esse o espaço adequado para se aprender a LI e tecem comparações com as condições favoráveis encontradas por eles nos cursos de idiomas. Tais afirmações reforçam as crenças de descrédito que predominam na literatura e nas experiências de professores no ensino regular.

Outros trabalhos como os de Paiva (1997), Moita Lopes (1996), Barcelos (1995, 2007) também discutem as crenças com relação ao ensino-aprendizagem de inglês. Todos eles se remetem ao discurso que prevalece em professores e estudantes acerca do insucesso do ensino-aprendizagem nas escolas regulares, uma vez que relatam ser preciso ir para o exterior para se aprender inglês, que não se aprende inglês no curso de Letras ou na escola pública, mas nos cursinhos; ou que é preciso falar com um falante nativo ao se aprender uma língua estrangeira.

Lima (2011) não aborda a questão das crenças diretamente, mas, reuniu em seu livro a colaboração de vários autores que se prontificaram a tecer suas reflexões acerca do que chamou de “narrativa 14”. Tal narrativa é mais um exemplo (e, talvez, seja o exemplo mais significativo para o autor) de uma experiência mal sucedida de aprendizagem de inglês no ensino público.

Miccoli (2010), ao documentar experiências de professores em contextos particular e público, afirma que “todo estudante ou ex-estudante da Educação Básica, caso não tenha frequentado institutos de línguas, caracteriza sua aprendizagem como *inglês de colégio*” (MICCOLI, 2010, p.177, grifo da autora). A locução *inglês de colégio* implica um conhecimento restrito de inglês, longe de refletir aquele ensino que propicia ao aluno uma aprendizagem mais ampla e que envolva as quatro habilidades.

Segundo Barcelos (2006) as crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas poderiam ser definidas como:

[...] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais) dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006, p.18).

Ao conceber as crenças como “construções” da realidade por meio daquilo que é experienciado, não seria o momento de se começar a “construir” outras realidades, diferentes daquela do *inglês de colégio*, por meio da investigação de experiências de sucesso? Experiências incentivadoras, inspiradoras e que possibilitem o surgimento de outras experiências similares? Até que ponto, a crença de que não se aprende inglês na escola criaria essa realidade?

Tais questionamentos são compartilhados por Barcelos (2011, p.158) quando pergunta:

Que outras histórias sobre aprendizagem de línguas podemos contar? Que histórias diferentes podemos contar sobre aprendizagem de inglês na escola pública? Por que não temos narrativas de aprendizes bem-sucedidos, narrativas de professores que fazem a diferença, de alunos que aprenderam inglês na escola pública, e finalmente, de escolas públicas que fazem a diferença?

A pesquisa de Arruda (2014) representa um grande avanço no sentido de responder a essas perguntas. A autora propôs uma investigação sobre experiências bem-sucedidas de aprendizagem de inglês em escolas públicas, apresentando dados de narrativas de professores e seus respectivos alunos que comprovaram ser possível ter uma aprendizagem de sucesso em sala de aula. Segundo ela, os principais elementos responsáveis pelo êxito na aprendizagem de inglês na escola são: o exercício de agência dos estudantes, a prática do professor e o contexto educacional favorável à aprendizagem em que ambos, professores e alunos estão inseridos.

Dessa forma, concordo com Arruda (2014) – é preciso conduzir investigações acerca de experiências bem-sucedidas¹ de aprendizagem (e de ensino) de inglês no ensino regular, tanto no contexto público quanto no privado, para que se possa, a partir da reflexão, compreendê-las e, desse modo, contribuir para uma “mudança de paradigma da ineficiência do ensino de línguas na escola regular” (ARRUDA, 2014, p.12).

Nessa direção, esta pesquisa propõe uma investigação que prioriza o levantamento de experiências bem-sucedidas de professores de inglês em escolas regulares da Grande Belo Horizonte. As experiências bem-sucedidas a que me refiro nesse trabalho são aquelas relacionadas às práticas inspiradoras dos professores responsáveis por fazerem a diferença na aprendizagem dos alunos, ou que os inspiraram em suas trajetórias enquanto aprendizes da língua. Tais práticas englobam tanto o fazer do professor na sala de aula – sua didática, suas atitudes naquele espaço, as tarefas propostas por ele, a sua relação com os estudantes tanto dentro quanto fora da sala de aula, bem como a sua relação com o material didático, com o planejamento e a avaliação.

O conceito de didática utilizado nessa pesquisa se aproxima daquele proposto por Castro (1991) que a compreende como um campo de conhecimento, que envolve teoria e prática, voltado não apenas para o ensino que visa o desenvolvimento intelectual, como também afetivo, moral e social dos indivíduos. Nas palavras da autora:

É desse fenômeno que trata a Didática: do ensino que implica desenvolvimento, melhoria. E mais: não se limita o bom ensino ao avanço cognitivo intelectual, mas envolverá igualmente progressos na afetividade, moralidade ou sociabilidade, por

¹ Ao falar sobre experiências bem-sucedidas na aprendizagem, a autora refere-se “àquelas nas quais os estudantes e/ou professores relatam satisfação e resultado de aprendizagem de ILE (Inglês como Língua Estrangeira)” (ARRUDA, 2014, p. 12).

condições que são do desenvolvimento humano integral (CASTRO, 1991, p.24).

Como a presente pesquisa se insere no paradigma qualitativo, concordo com Bortoni-Ricardo (2011) que para a realização de uma pesquisa dessa natureza não será necessário um levantamento de hipóteses. Todavia, podem ser elaboradas algumas asserções correspondentes aos objetivos da pesquisa. Asserção aqui pode ser entendida como “um enunciado afirmativo no qual o pesquisador antecipa os desvelamentos que a pesquisa poderá trazer” (BORTONI-RICARDO, p. 53). Desse modo, a asserção formulada foi a seguinte: as “práticas inspiradoras” à que os alunos se referem nos questionários são aquelas que estão relacionadas às atividades que tornaram a aprendizagem da língua interessante e significativa para eles.

A seguir apresento o objetivo geral e específicos, bem como as perguntas de pesquisas que nortearam este trabalho na fase de geração de dados.

1.2.2 Objetivo geral

Esta pesquisa teve como objetivo identificar e descrever as práticas e experiências inspiradoras de professores e estudantes de inglês em escolas regulares da Grande Belo Horizonte a fim de conhecer e refletir sobre os elementos que modulam tais experiências buscando assim, coletar evidências que abalem a crença de que não é possível aprender inglês nesse contexto.

1.2.3 Objetivos específicos iniciais

Os objetivos específicos eram:

- a) Identificar o perfil dos professores inspiradores participantes da pesquisa modulado pelas experiências vivenciadas em suas trajetórias de ensino de inglês.
- b) Identificar as percepções dos ex-alunos sobre as práticas inspiradoras e de que maneira essas práticas influenciaram suas experiências de aprendizagem.
- c) Identificar a concepção dos professores sobre as práticas inspiradoras.

- d) Investigar a prática de ensino dos professores inspiradores em sala de aula buscando identificar sua relação com as experiências dos ex-alunos que os indicaram e com suas próprias experiências e concepções.

1.2.4 Perguntas de pesquisa

Os objetivos apresentados acima se traduziram nas seguintes perguntas de pesquisa:

1. Qual é o perfil dos professores inspiradores participantes da pesquisa modulado pelas experiências vivenciadas em suas trajetórias de ensino?
2. Como os ex-alunos caracterizam as práticas inspiradoras e de que maneira elas influenciaram suas experiências de aprendizagem?
3. Quais as concepções dos professores acerca das práticas inspiradoras?
4. Como se constitui a prática de ensino dos professores na sala de aula? De que maneira ela dialoga com as experiências dos ex-alunos e as próprias concepções e experiências desses professores?

1.2.5 A fase de análise dos dados

Durante a fase de análise dos dados, visando identificar os elementos que modularam as experiências e práticas inspiradoras de professores e estudantes, me deparei com um elemento que se destacava entre os demais: a relação professor-aluno. Logo nas primeiras análises – dos questionários da pesquisa de opinião aplicado aos ex-alunos dos professores indicados como inspiradores – a relação professor-aluno já sinalizava ser um importante elemento. Após as análises das entrevistas com os professores e das subsequentes observações de aulas, a relação professor-aluno se confirmou como um elemento chave, o que me levou a compreendê-lo como a base do ensino inspirador. Desse modo, houve a necessidade de um maior aprofundamento sobre esse tema, o que exigiu mudanças, tanto nas perguntas de pesquisa quanto no referencial teórico da tese.

1.2.6 Implicações e modificações

A identificação da relação professor-aluno como um elemento chave para a inspiração exigiu algumas modificações que trouxeram implicações para a escrita da tese. Originalmente, eu pretendia escrever uma tese que buscasse descrever as práticas inspiradoras nas concepções dos alunos e dos professores, relacionando-as com as práticas desses professores observadas nas salas de aula.

A minha experiência enquanto professora me fez levantar a seguinte asserção: as práticas inspiradoras seriam aquelas que tornam a aprendizagem interessante e significativa para os estudantes. Entretanto, os dados apontaram a relação professor-aluno como um importante elemento inspirador, além das aulas interessantes e significativas lecionadas pelos professores.

Como consequência da identificação desse elemento central para o ensino inspirador, houve a necessidade da inclusão de uma pergunta de pesquisa que não existia na fase de geração de dados: “Como se caracterizava a relação dos professores inspiradores com seus ex-alunos?” e de um novo objetivo específico: “Identificar as características da relação dos professores com seus alunos inspirados”. O marco teórico também precisou ser ampliado, incluindo estudos que abordassem a questão da importância da relação professor-aluno no processo de aprendizagem dos estudantes.

1.2.7 Objetivos específicos modificados

Em suma, após as modificações os objetivos específicos passaram a ser os seguintes:

- a) Identificar o perfil dos professores inspiradores participantes da pesquisa modulado pelas experiências vivenciadas em suas trajetórias de ensino de inglês.
- b) Identificar as percepções dos ex-alunos sobre as práticas inspiradoras e de que maneira essas práticas influenciaram suas experiências de aprendizagem.
- c) Identificar a concepção dos professores sobre as práticas inspiradoras.
- d) **Compreender o papel da relação professor-aluno nas experiências inspiradoras.**

- e) Investigar a prática de ensino dos professores inspiradores em sala de aula buscando identificar sua relação com as experiências dos alunos que os indicaram e com suas próprias experiências e concepções.

E as perguntas de pesquisa se constituíram da seguinte maneira:

1. Qual é o perfil dos professores inspiradores participantes da pesquisa modulado pelas experiências vivenciadas em suas trajetórias de ensino?
2. Como os ex-alunos caracterizam as práticas inspiradoras e de que maneira elas influenciaram suas experiências de aprendizagem?
3. Quais as concepções dos professores acerca das práticas inspiradoras?
4. **Qual é o papel da relação professor-aluno nas experiências inspiradoras vivenciadas pelos ex-alunos?**
5. Como se constitui a prática de ensino dos professores na sala de aula? De que maneira ela dialoga com as experiências dos ex-alunos e as próprias concepções e experiências desses professores?

1.3 Organização da pesquisa

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro apresento o percurso investigativo, destacando as experiências e motivações para a pesquisa, o processo de desenvolvimento da tese – as mudanças em relação aos objetivos geral e específicos e perguntas norteadoras da pesquisa e implicações na escrita da tese. No segundo, faço uma revisão da literatura percorrendo sobre as principais teorias, conceitos e estudos que fundamentam este trabalho. São eles: a teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1999; LANTOLF, 2000; SWAIN *et al*, 2010) estudos sobre emoções (ARAGÃO, 2007; DÖRNYEI, USHIODA, 2011) e advindos da Psicologia Positiva (LÓPEZ, AGUILAR, 2013; MACINTYRE, MERCER, 2014; ROSS, 2015; IBRAHIM, 2016); da complexidade na aprendizagem de línguas (LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN, CAMERON, 2008; PAIVA, 2006); nos trabalhos sobre experiências de Miccoli (1997, 2006, 2010, 2016) e também Miccoli e Lima (2012); Arruda (2014) e Lima (2014) nos estudos sobre o ensino e aprendizagem de inglês na escola regular (PAIVA, 2003), (BRASIL, 1996), (BRITISH COUNCIL, 2015), (MICCOLI, 2016),

(COELHO, 2005), (PAIVA, 1997), (MOITA LOPES, 1996); conceito de agência (MERCER, 2011, 2012; van LIER, 2008) e abordagem de ensinar (ALMEIDA FILHO, 1999, 2016); sobre o conceito de ensino inspirador (LAMB; WEDELL, 2013a, 2013b, 2015), (POWELL-BROWN; BUTTERFIELD; YAO, 2014); (JENSEN; STRICKLAND, 2014), (SAMMONS *et al*, 2014), e, finalmente nos estudos que discutem a relação professor-aluno: Morales (2006), Giles (2008), Yunus, Osman e Ishak (2011), Camp (2011) e Furrer; Skinner e Pitzer (2014). No capítulo da metodologia, apresento a natureza e estrutura da pesquisa, o contexto, os participantes, os instrumentos e procedimentos de geração e análise dos dados, bem como os procedimentos de credibilidade e confiabilidade empregados na pesquisa. No capítulo 4 apresento e discuto os resultados das análises dos dados, revelando as experiências e práticas inspiradoras dos participantes e ressaltando a importância da estreita relação dos professores com seus alunos. Para concluir, retomo e respondo as perguntas de pesquisa, comento sobre as implicações para a área de conhecimento e faço sugestões para futuras pesquisas. Finalizo o meu trabalho com breves considerações finais.

A seguir, apresento o arcabouço teórico que alicerça o presente estudo.

CAPÍTULO 2: REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, serão apresentados os referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa, de modo a contextualizar o tema a ser investigado em sua área de estudo. Primeiramente serão apresentadas as teorias: sociocultural, da psicologia positiva e da complexidade, bem como suas contribuições para a compreensão sobre os processos do ensino e da aprendizagem. Em seguida, discutirei o ensino e aprendizagem de inglês no contexto das escolas regulares, evidenciando seu panorama atual no sistema educacional brasileiro. Depois, destacarei a Pesquisa Experiencial voltada para experiências de professores e estudantes, enfatizando os trabalhos voltados para o ensino de inglês em escolas regulares e fazendo algumas considerações sobre os conceitos de agência e abordagem de ensinar do professor de língua estrangeira. Continuarei, destacando as discussões que envolvem o conceito de ensino inspirador, bem como apresentando o conceito de inspirador com o qual esta pesquisa se alinha. E, finalmente, alguns estudos que destacam a importância da boa relação professor-aluno para a aprendizagem bem-sucedida, ressaltando a paixão pelo conteúdo que ensina, juntamente com a relação estreita do professor com seus alunos, como elementos essenciais do ensino inspirador.

2.1. Aprendizagem de língua estrangeira: contribuições da teoria sociocultural, da psicologia positiva e da complexidade

Na área da Linguística Aplicada existem diferentes teorias – behaviorista, cognitivista, inatista, interacionista, entre outras – que visam compreender o fenômeno da aprendizagem de língua estrangeira. Várias hipóteses emergiram e modelos foram elaborados – hipótese do *input*, do *output*, *aculturação*, entre outros – no sentido de apontar caminhos que pudessem levar o aprendiz de língua estrangeira a uma aprendizagem de sucesso. Entretanto, a área reconhece que nenhum desses modelos isoladamente conseguia contemplar a complexidade envolvida nesse processo.

Na tentativa de preencher essa lacuna, foi possível perceber um movimento de autores (LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN, CAMERON, 2008; PAIVA, 2006) que passaram a propor uma compreensão mais holística acerca do fenômeno do ensino e da aprendizagem, ou aquisição de língua estrangeira concebendo-os como

sistemas complexos, influenciados por aspectos não só cognitivos, mas também sociais, emocionais e contextuais. Na perspectiva da complexidade não há interesse em destacar algum elemento, mas em compreendê-los como interligados e como constituintes do sistema aprendizagem de língua estrangeira, propondo uma compreensão sobre como esses elementos interagem entre si, imprimindo movimento aos sistemas: aprendizagem, linguagem, sala de aula.

Outro movimento reflete estudos de autores (LANTOLF, 2000; SWAIN, KINNEAR, STEINMAN, 2010) que passaram a defender a teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1999) para a aprendizagem de língua estrangeira. A meu ver, a teoria sociocultural representa um grande avanço ao considerar os aspectos sociais, não apenas cognitivos, defendendo a mediação e interação como conceitos chave para a aprendizagem.

Surgem ainda estudos como os de Aragão (2007) e López e Aguilar (2013) que discutem a dimensão emocional na aprendizagem de línguas, alguns deles (MACINTYRE, MERCER 2014; ROSS, 2015; IBRAHIM, 2016) oriundos da Psicologia Positiva, (*Positive Psychology*). Esses estudos trouxeram contribuições à área da Linguística Aplicada, por compreenderem o fenômeno da aprendizagem de uma maneira mais abrangente, para além da dimensão cognitiva, defendendo que não há como separar a cognição e emoção. Segundo a perspectiva desses teóricos, cognição e emoção são elementos que se inter-relacionam e estão diretamente relacionados, ou seja, um influencia o outro. Desse modo, a aprendizagem bem-sucedida ou de insucesso afeta na qualidade das emoções vivenciadas pelos aprendizes assim como as emoções afetam na qualidade da aprendizagem.

Em suma, acredito que essas três correntes teóricas – Teoria Sociocultural, Psicologia Positiva e Teoria da Complexidade – se complementam. A seguir, discorro sobre as principais contribuições de cada uma delas e apresento as justificativas para sua inclusão nesse trabalho.

2.1.1 Contribuições da Teoria sociocultural

Segundo Vygotsky (1999) a aprendizagem é um fenômeno social. Ele buscava compreender a aprendizagem ou o desenvolvimento da consciência a partir do método genético, principalmente por meio da observação do desenvolvimento da linguagem nas

crianças. Foi devido às suas ideias que o conceito de linguagem passa a ser compreendido dentro de um processo sócio histórico em que são destacadas: “[...] a importância da interação social para o desenvolvimento da linguagem, a primazia da palavra para a constituição do pensamento/psiquismo e o fato de que a aquisição da linguagem se faz do social para o individual” (WALESKO, 2006, p.21).

Um conceito chave dentro da teoria sociocultural é a mediação. Segundo Swain, Kinnear e Steinman (2010) nós interagimos com o mundo material e simbólico de forma direta, por exemplo, quando espantamos um mosquito usando a nossa própria mão, ou indireta, quando o fazemos utilizando algum objeto como uma raquete específica para matá-los. Quando interagimos com o mundo de forma indireta, nos valemos de ferramentas de mediação materiais (objetos concretos como livros, roupas, mesas) e simbólicas (números, línguas, conceitos, crenças), todas elas consideradas artefatos culturais criados pelo homem. Entretanto, nem todos os artefatos culturais serão de fato ferramentas de mediação. Na verdade, eles têm o potencial de se tornarem ferramentas de mediação, mas, apenas o serão quando forem usados com determinado propósito e levando-se em conta “onde”, “por que”, “quando” e “como” ocorrerá seu uso (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2010, p.2).

Swain, Kinnear e Steinman (2010) alegam, de acordo com Vygotsky, que na interação entre os indivíduos e entre os indivíduos e os artefatos o comportamento humano é mediado por sistemas de signos e símbolos ocorrendo de forma recíproca e bidirecional. Isso porque o sentido que o indivíduo faz dos signos e símbolos é mediado por esses mesmos signos e símbolos na interação com outros seres humanos e por meio dos artefatos culturais. Ou seja, esse processo de interação ocorre de forma recíproca e bidirecional porque nós, enquanto seres humanos, usamos artefatos criados por nossos ancestrais, interagimos com eles e assim os modificamos, mas, em contrapartida também somos modificados por eles. Essa reciprocidade é crucial para a teoria sociocultural uma vez que “promove a conexão entre cultura e indivíduos” (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2010, p. 9) e é o que determina o desenvolvimento contínuo dos indivíduos e dos artefatos culturais.

De acordo com a perspectiva sociocultural as escolhas dos indivíduos são mediadas por artefatos simbólicos e condicionadas pelo ambiente em que ocorrem. Ou seja, as

escolhas não são ‘autônomas’, pois são sempre influenciadas pelos propiciamentos e restrições no meio ambiente (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2010). Tomemos como exemplo o professor na sala de aula. As escolhas dos materiais didáticos utilizados por ele, as atividades priorizadas nas aulas e os tipos de avaliação serão escolhas moduladas pelo ambiente externo como: o número de alunos em sala, os materiais didáticos à que esses professores tiveram acesso, o relacionamento entre professor e alunos (disciplina), o grau de autonomia para a prática do professor proporcionada pela escola em que leciona, entre outros aspectos. As escolhas desse professor também serão moduladas pelo tipo de formação que tiveram enquanto professores e de suas experiências enquanto estudantes, responsáveis por internalizarem nesse professor modos de agir que se materializarão nas suas escolhas futuras em sala de aula.

De acordo com Swain, Kinnear e Steinman (2010) a mediação ocorre por meio de processos intermentais, que dizem respeito às interações e de processos intramentais, que dizem respeito aos sentimentos dos indivíduos. Em relação à sala de aula, não se pode ignorar o impacto das emoções na aprendizagem dos alunos. Ou seja, sentimentos de interesse, curiosidade, satisfação provavelmente serão mediadores de uma aprendizagem bem-sucedida, enquanto a apatia, o desinteresse e a insatisfação com determinado conteúdo ou com a aula poderão implicar mau rendimento ou até mesmo um fracasso na aprendizagem desse aluno. Entretanto, torna-se fundamental também conceber o professor como um importante mediador da aprendizagem do aluno, uma vez que sua prática influenciará o sentimento desse aluno para com o conteúdo e para com a aula, trazendo implicações em sua aprendizagem. Desse modo, a mediação se torna um dos conceitos centrais nesta tese, uma vez que ela destaca o papel do professor, por meio de suas práticas, como o principal mediador das experiências inspiradoras vivenciadas pelos alunos.

Outra grande contribuição de Vygotsky (1999) em relação à aprendizagem é o conceito de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD). Para ele, a aprendizagem proveniente da interação social na ZPD é fundamental no desenvolvimento humano. É o que fica evidenciado no excerto a seguir:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VIGOTSKY, 1999, p. 60 61).

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal proposto por Vygotsky refere-se à diferença entre o que uma pessoa consegue alcançar sozinho, ou com a ajuda de outra pessoa ou de algum artefato cultural. No entendimento de Lantolf (2000), ao contrário do que colocam vários estudiosos de Vygotsky, a ZPD não envolve necessariamente a interação entre o par mais competente e o menos competente, em que cabe ao primeiro transmitir determinada habilidade ou conhecimento ao segundo, por meio da interação social. Lantolf (2000) advoga que é mais apropriado conceber a ZPD como uma “construção colaborativa de oportunidades” (p.17), que se aproxima do conceito de *affordances* proposto por van Lier (2000). Nesse processo de construção colaborativa, a imitação tem um papel central, pois é a partir dela que o par menos competente não simplesmente copia as habilidades do par mais competente, mas consegue transformá-las enquanto se apropria delas. De acordo com Newman e Holzman (1993, *apud* LANTOLF, 2000, p.18) o processo de imitação, na ZPD “é uma atividade complexa na qual o par menos competente não é tratado como um mero repetidor, mas como um ser comunicativo”.

O conceito de ZPD também é relevante para esta tese, pois compreende o professor como o par mais competente, cujas habilidades serão “copiadas” por seus alunos. Muitas vezes, ele é o modelo, é a referência do que é ser bem-sucedido naquela aprendizagem, portanto, se torna uma figura essencial na trajetória acadêmica de seus alunos.

Enfim, a teoria sociocultural de Vygostky e os conceitos discutidos modularam parte da concepção de ensino e aprendizagem que está em foco neste trabalho por permitirem uma compreensão contextualizada do processo de aprendizagem de línguas, em seus aspectos cognitivos e sociais. Suas contribuições para essa tese foram essenciais ao evitar que fossem realizadas análises reducionistas sobre as práticas dos professores – e de que maneira elas modularam as experiências dos estudantes – considerando-os em

sua totalidade, ou seja, enquanto organismos sociais convivendo em um determinado contexto de ensino e aprendizagem.

Na próxima subseção apresentarei algumas discussões sobre as emoções por considerá-las, assim como os aspectos cognitivos e sociais, como elementos que também influenciam as experiências de aprendizagem de estudantes de língua estrangeira.

2.1.2 Psicologia Positiva e a dimensão emocional na aprendizagem de língua estrangeira

Assim como a teoria sociocultural iluminou a compreensão do processo de aprendizagem ao destacar os aspectos sociais, os estudos sobre as emoções (ARAGÃO, 2007; SWAIN, 2013; ROSS, 2015; LOPÉZ, AGUILAR, 2013) também representam um avanço para a área ao destacá-las como um dos elementos centrais envolvidos na aprendizagem de língua estrangeira. As emoções estão imbricadas no processo de aprendizagem, portanto, não é possível fazer uma distinção entre cognição e emoção. Aprender envolve se emocionar, experienciar sentimentos de satisfação, frustração, desânimo, motivação, esperança, desesperança, entre tantos outros. Além disso, na relação cognição e emoção um elemento pode influenciar o outro. Por exemplo, aprender um novo idioma pode despertar sentimentos positivos como alegria, senso de progresso, esperança e o aprendiz, ao experienciar tais sentimentos, passa a se dedicar ainda mais nessa aprendizagem. O contrário também acontece, emoções negativas podem interferir negativamente na aprendizagem.

Segundo Ross (2015) as pesquisas acerca das emoções que influenciam na motivação para a aprendizagem de segunda língua têm sido negligenciadas na literatura. Swain (2013, p.205) afirma que “emoções são elefantes na sala – pobremente estudadas, pobremente entendidas, compreendidas como inferiores ao pensamento racional”². Entretanto, Ross (2015) alega que esse quadro está mudando e é possível perceber a emoção como um dos elementos centrais da experiência humana, juntamente com a cognição e motivação. Desse modo é possível encontrar autores como Dörnyei e

² Tradução livre de: [...] emotions are the elephants in the room – poorly studied, poorly understood, seen as inferior to rational thought.

Ushioda (2011) compreendendo a motivação como um fenômeno situado nas dimensões afetiva (no campo das emoções), cognitiva e constituindo-se como um elemento estável proveniente de uma característica individual (um traço da personalidade de cada pessoa) ou um atributo transitório. Além disso, ela é considerada, pelos autores, tanto como um fator interno do aprendiz (motivação intrínseca, relacionada à curiosidade e interesse do aprendiz), quanto um fator que é determinado externamente (motivação extrínseca) por meio dos arranjos sociopolíticos que constituem o ambiente de aprendizagem do qual os aprendizes fazem parte.

Vários trabalhos partem da premissa de que emoção e cognição estão interligados, como os de Arnold e Brown (1999), MacIntyre (2000 *apud* ARAGÃO, 2007) e Swain (2013). MacIntyre (2002, *apud* ARAGÃO, 2007) procura estabelecer uma relação entre motivação e emoção defendendo a última como, possivelmente, a base fundamental da outra, e, por isso, merecedora de mais atenção em seu papel na aprendizagem de línguas. Swain (2013) correlaciona a teoria sociocultural e os estudos sobre as emoções na aprendizagem de segunda língua e se apoia em Vygotsky para argumentar que “sem esforço não há aprendizagem” e que a aprendizagem de línguas não é apenas um esforço cognitivo, mas também emocional.

Segundo Aragão (2007, p.5) as emoções “modulam os espaços em que nos movimentamos nos nossos diversos domínios de ações (no pensar, no nosso linguajar, no observar, no aprender, etc.)”. Pensamento este compartilhado por Dewaele (2012) quando afirma que “emoção e afeto são as forças primárias que movem o processo de aprendizagem de línguas”³. Tais pensamentos se tornam fundamentais quando lidamos com pesquisas que envolvem as experiências de professores e de alunos, bem como o espaço em que as interações entre eles ocorrem: a sala de aula. As ações de professores e alunos são moduladas pelas emoções e isso implica dizer que a energia motivacional de ambos está condicionada às emoções vivenciadas por eles não apenas no espaço da sala de aula como fora dela também. Nesse sentido, concordo com López e Aguilar (2013) quando defendem que a mudança na “energia motivacional” de um indivíduo poderá ser positiva ou não, “isso dependerá da relação da emoção com fatores internos e

³ Tradução livre de: In sum, emotion and affect are the prime forces that drive the language learning process.

externos” (p.113). Como exemplo disso, os autores argumentam que quando os estudantes mostram grande interesse em aprender algo, eles não pouparão esforços no sentido de direcionar toda sua atenção e motivação para realizar as tarefas propostas.

As discussões acerca da relação entre emoções negativas e aquisição de segunda língua predominam na literatura, enquanto o conhecimento sobre o impacto das emoções positivas no comportamento dos aprendizes se mostram escassas (IBRAHIM, 2016). Em relação às emoções negativas, a variável afetiva *ansiedade linguística* é a que mais vem sendo pesquisada e está associada a sentimentos negativos como “desconforto, sensação de ridículo e fracasso, frustração e tensão antecipatória”, ocasionadas, principalmente quando o aluno se vê diante de tarefas que exijam dele um desempenho oral na língua alvo (GARDNER; MACINTYRE, 1993, *apud* ARAGÃO, 2007).

Apesar da escassez de pesquisas voltadas para a compreensão sobre o impacto das emoções positivas na aprendizagem de segunda língua, é possível encontrar alguns trabalhos nessa direção, como os de autores ligados ao movimento intitulado *Positive Psychology*. Segundo MacIntyre e Mercer (2014) tal movimento se constitui pelo “estudo empírico sobre como as pessoas crescem e prosperam”⁴ (p.154). Eles alegam que a história da Psicologia Positiva, enquanto área academicamente definida é recente e pode ser compreendida como um renascimento da psicologia humanista das décadas de 1970 e 1980, mas com o foco nas pesquisas empíricas. Pode-se dizer então, que a Psicologia Positiva ganha destaque no meio acadêmico a partir dos estudos de Martin Seligman e Mihaly Csikszentmihalyi apresentados na Convenção Anual de Psicologia em 1998, tendo a “prevenção” de patologias como tema principal do evento. Dois anos mais tarde, os autores publicam um artigo em coautoria intitulado *Positive Psychology An Introduction* (SELIGMAN; CSIKSZENTMIHALYI, 2000) apresentando os pilares da Psicologia Positiva, bem como os principais trabalhos já publicados utilizando-a como base teórica.

Seligman e Csikszentmihalyi (2000) tecem críticas à Psicologia por ela, desde a Segunda Guerra Mundial, ter se voltado para a cura das patologias, preocupando-se somente em remediar os danos, esquecendo-se da importância de se investir em

⁴ Tradução livre de: Positive psychology (PP) is the empirical study of how people thrive and flourish [...]

procedimentos de prevenção. A Psicologia Positiva, por sua vez, visa não apenas a “reparação de danos”, mas permitir que as pessoas consigam melhorar sua qualidade de vida em três dimensões: no campo das experiências, vivenciando emoções de bem-estar, contentamento, esperança, otimismo, felicidade; no campo individual, desenvolvendo características individuais positivas: capacidade para amar, vocação, coragem, perseverança, originalidade; e no campo social, que se refere à contribuição das instituições, como a escola, para a formação do indivíduo enquanto cidadão, inculcando nele conceitos como: responsabilidade, altruísmo, tolerância, ética e civilidade.

Para Seligman e Csikszentmihalyi (2000) o novo milênio reserva uma grande missão para o campo da Psicologia, especialmente para aqueles pesquisadores que têm como foco a “prevenção” das patologias, que será: criar uma ciência que consiga investigar a resiliência do ser humano, buscando uma compreensão sobre como é possível fazer com que os jovens desenvolvam virtudes, tais como: a esperança, a perseverança, a fé, a coragem, visão de futuro, honestidade, entre outras. Eles acreditam que nesse século a Psicologia Positiva, enquanto ciência permitirá que os psicólogos compreendam a necessidade de investir em um trabalho de prevenção das patologias pautado no desenvolvimento das virtudes acima elencadas para que os indivíduos, assim como as comunidades e sociedades possam “florescer”.

Inspirados nos princípios de Seligman e Csikszentmihalyi (2000), no campo da Linguística Aplicada muitos pesquisadores têm se dedicado a encontrar maneiras de “ajudar os alunos a desenvolverem e manterem sua motivação, perseverança e resiliência, assim como as emoções positivas que são necessárias durante a longa tarefa de aprender uma língua estrangeira”⁵ (MACINTYRE; MERCER, 2014, p.156). De acordo com Macintyre e Mercer (2014) a influência da Psicologia Positiva no campo da aquisição de segunda língua é algo relativamente novo. Segundo os autores, Lake (2013) foi um dos primeiros pesquisadores a adotar e aplicar, explicitamente, conceitos da Psicologia Positiva – *positive-self*, *positive-L2 self*, *self-efficacy*, *intended effort* – com estudantes japoneses. Entretanto, para Macintyre e Mercer, (2014), existem vários conceitos familiares ao campo da aquisição de segunda língua assim, como várias linhas

⁵ Tradução livre de: Many language educators are aware of the importance of improving individual learners’ experiences of language learning by helping them to develop and maintain their motivation, perseverance, and resiliency, as well as positive emotions necessary for the long-term undertaking of learning a foreign language.

de pesquisa que poderiam ser concebidos à luz da perspectiva da Psicologia Positiva. As principais linhas de pesquisa são, a saber: o movimento humanístico no ensino de línguas; modelos de motivação que consideram fatores afetivos, como os de Gardner e seus colaboradores; o conceito de filtro afetivo (KRASHEN, 1985); estudos sobre o bom aprendiz de línguas e a literatura mais recente sobre conceitos relacionados ao “self” e seu desenvolvimento, como proposto inicialmente por Dörnyei (2005).

Um estudo recente, realizado à luz da Psicologia Positiva foi o de Ibrahim (2016), que comprovou a influência das emoções positivas no engajamento dos alunos para aprenderem uma segunda língua. Os resultados desse estudo revelaram o senso de progresso como um fator dominante na geração de sentimentos de felicidade ou de frustração dos estudantes. Os participantes desse estudo relataram que se sentiam mais felizes quando percebiam um progresso em sua aprendizagem, seja pela sua própria percepção que estavam realmente aprendendo ou quando conseguiam alcançar seus objetivos diante das tarefas propostas. Esses estudantes relataram que por visualizarem uma melhora, um progresso na sua aprendizagem, haviam se tornado mais confiantes enquanto aprendizes de segunda língua. Um dos participantes relatou que seu progresso o levou a se sentir mais motivado a continuar se engajando e se dedicando ainda mais nessa aprendizagem. Ainda segundo a autora, os resultados de sua pesquisa, assim como os de outros estudos, comprovam que “fazer progresso num trabalho significativo não ativa apenas o sentimento de realização, mas talvez seja também o estimulador mais importante de processos psicológicos maiores como a percepção, emoção e motivação”⁶ (IBRAHIM, 2016, p.276).

Macintyre e Vincze (2017) salientam que o principal avanço da Psicologia Positiva em relação à Psicologia Cognitiva foi considerar as emoções envolvidas nos “esquemas” utilizados pelos indivíduos para interpretar os eventos. Segundo os autores, na Psicologia Cognitiva um esquema é uma “estrutura mental” utilizada para organizar a informação e interpretar os eventos. Na Psicologia Positiva, ao considerar o papel central das emoções, esses esquemas:

⁶ Tradução livre de: [...] making progress in meaningful work not only activates the sense of accomplishment, but perhaps is also the most powerful stimulant to the major psychological processes - perception, emotion and motivation.

[...] combinam vários sinais fisiológicos internos (por exemplo, a batida acelerada do coração) com uma interpretação do contexto social (por exemplo, fazer minha primeira apresentação em inglês), necessidade de agir (por exemplo, eu quero terminar logo essa apresentação) e outros arranjos cognitivos específicos (por exemplo, o público parece confuso) para produzir uma interpretação emocional (por exemplo, o despertar de um episódio de ansiedade linguística) ⁷ (MACINTYRE; VINCZE, p. 65, 2017).

De acordo com Macintyre e Vincze (2017) uma das principais contribuições da Psicologia Positiva para o campo da aquisição de segunda língua foi apresentar evidências que ressaltassem as diferenças entre emoções positivas e negativas e de que maneira elas influenciavam no processo de aprendizagem. Desse modo, as emoções negativas tendem a estreitar o campo de atenção dos indivíduos, enquanto as emoções positivas permitem a eles ampliarem a sua consciência, levando-os a descobrir novas maneiras de conceberem o mundo a sua volta. Como argumenta Oxford (2015), as emoções positivas, como felicidade, curiosidade e interesse “ampliam a consciência do indivíduo, encorajam o pensamento, bem como ações diversas e inovadoras” (p.373). Macintyre e Vincze (2017) relatam que há evidências empíricas de que com o tempo, as experiências emocionais positivas conseguem auxiliar no desenvolvimento da resiliência, além de promover “conexões sociais” entre os indivíduos.

Em suma, diante do que foi apresentado nesta subseção, considero as contribuições advindas do campo da Psicologia Positiva e dos estudos sobre a emoção na aprendizagem de língua estrangeira relevantes por destacarem o importante papel das emoções, de como elas afetam a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Além disso, esses estudos nos permitem refletir sobre como as ações em sala de aula são moduladas pelas emoções, para que, cientes disso, seja possível pensar em estratégias para potencializar experiências emocionais positivas, bem como em estratégias de gerenciamento das emoções negativas, nos momentos de conflito vivenciados por professores e estudantes.

⁷Tradução livre de: [...] a schema combines the various internal physiological signals (e.g., a fast heart beat) with an interpretation of the social context (e.g., giving my first speech in the L2), urge to act (e.g., I want to quit this speech) and other specific cognitions (e.g., the audience looks confused) to produce an emotional interpretation (e.g., an episode of language anxiety arousal).

A seguir, discutirei a linguagem e a aprendizagem de língua estrangeira na perspectiva da teoria da complexidade, outro importante marco teórico desta tese.

2.1.3 Complexidade, aprendizagem de língua estrangeira e os sistemas complexos

O marco teórico desta pesquisa inclui referência à complexidade devido ao modo como essa teoria permite observar e analisar determinado fenômeno, considerando a interconexão e dinamicidade dos vários elementos que o constituem, bem como a relação entre esses elementos com o contexto em que se situam. Nesse sentido, a teoria da complexidade contribui para uma compreensão mais holística do fenômeno que se pretende investigar. Nesta tese, ela permitiu uma compreensão sobre como as experiências inspiradoras vivenciadas pelos alunos foram moduladas por vários elementos, tais como: práticas, concepções, atitudes, emoções, relações, que ao interagirem entre si permitiram explicar um fenômeno: alunos inspirados.

A teoria da complexidade contribuiu também para uma reflexão de que não se deve estabelecer relações causais para compreender determinado fenômeno, sugerindo que um determinado fator foi o responsável por desencadear determinado resultado. Desse modo, ao buscar uma compreensão sobre como esses alunos foram inspirados, a teoria da complexidade contribuiu para a reflexão de que vários elementos interagiram de tal maneira que fizeram emergir determinado resultado.

Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008) a teoria da complexidade surge como uma forma pós-moderna de responder às explicações reducionistas, fragmentadas e dispersas sobre o mundo, advindas do modelo científico positivista, que concebem os fenômenos em sua particularidade. Segundo as autoras, “a teoria da complexidade engloba a complexidade, a interconectividade, e dinamismo, e faz da mudança algo central para a teoria e método”⁸ (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p.1). Mais ainda, essa teoria objetiva compreender como as partes interconectadas de um sistema complexo

⁸ Tradução livre de: Complexity theory [...] embraces complexity, interconnectedness, and dynamism, and makes change central to theory and method.

interagem fazendo emergir determinado comportamento coletivo e como esse sistema interage simultaneamente com seu meio ambiente.

Borges e Paiva (2011) defendem uma abordagem complexa do ensino de línguas por entenderem que a teoria da complexidade, associada à teoria do caos, representa um campo fértil de investigação uma vez que dialoga com várias áreas do conhecimento provenientes das ciências exatas e da natureza, caracterizando-se como um “novo paradigma para repensar os fenômenos estudados na psicologia, sociologia, antropologia, linguística, linguística aplicada” (BORGES; PAIVA, 2011, p.341), entre outros campos. As autoras destacam também que a teoria da complexidade, por partir do princípio que “a parte contém o todo e o todo está contido na parte” (p.342) não ignora as contribuições de muitas outras teorias anteriormente consolidadas acerca da aprendizagem e de aquisição de língua que já alertavam para o caráter complexo dos mais variados fenômenos. Como argumenta Paiva (2013), apesar de muitas pesquisas terem sido realizadas, ainda não sabemos como as línguas são aprendidas, desse modo, não se pode rejeitar todas as teorias de aquisição desenvolvidas até o presente momento, uma vez que “todas elas parecem razoáveis, mas também parecem incompletas, por não descreverem o fenômeno de aquisição de segunda língua na sua totalidade, apenas parte dele” (PAIVA, 2013, p.407).

Em relação à linguagem, na perspectiva da teoria da complexidade, ela é definida ou caracterizada pelo uso que seus agentes ou usuários fazem dela. Desse modo, como os agentes e usuários da língua mudam devido às circunstâncias com que se deparam ao longo de sua vida (propiciamentos e restrições que encontram em determinado ambiente e contexto), da mesma forma muda também a maneira com que os falantes usam seus recursos linguísticos, o que nos leva a conceber, de acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008) os padrões de linguagem como fenômenos advindos da interação. Os padrões de uso de língua emergentes podem ser concebidos como adaptações feitas pelos membros de determinada comunidade discursiva, que se tornaram privilegiadas nela, e que tendem a se manter estáveis em uma escala de tempo maior.

2.1.3.1 Sistemas complexos e contexto

Larsen-Freeman (2014) argumenta que a complexidade não é construída, ela ‘emerge’ a partir da interação dos componentes dos sistemas complexos, que por sua vez são auto-organizáveis e possibilitam o surgimento de padrões que são dinâmicos e inseparáveis do seu ambiente. Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), um sistema complexo dispõe de diferentes elementos, geralmente em grande número, que estão conectados e que interagem de diferentes maneiras. Os elementos de um sistema são chamados de agentes quando se referem aos seres humanos e também a outros seres animados podendo ser representados por um indivíduo, uma família, uma simples célula, ou uma espécie.

Segundo as autoras, a principal característica dos sistemas complexos é a mudança, uma vez que são fluidos e não há nada que os faça parar, ou seja, são dinâmicos. Nesse sentido, no entendimento das autoras, o discurso, as salas de aula e a aprendizagem, podem ser considerados como sistemas complexos dinâmicos. O mesmo acontece com a linguagem, que é caracterizada pela dinamicidade do seu uso. Nas palavras de Larsen-Freeman (2014, p. 493):

Eu acredito que a linguagem é um sistema complexo que cresce e se organiza quando as pessoas a usam, assim como as moléculas de água em um redemoinho se auto-organiza através do fluxo. Quando os falantes interagem, seus recursos linguísticos mudam. Sobretudo, como as regras podem ser usadas para descrever tais recursos, eles não são produtos das regras.⁹

Outra característica marcante dos sistemas complexos é a sua heterogeneidade no que se refere aos elementos e agentes que o compõem: são dinâmicos, não lineares, abertos e adaptativos. Os componentes dos sistemas complexos podem englobar os processos, e não somente as entidades e podem ser eles mesmos subsistemas de um sistema complexo maior. Por exemplo, considerando o próprio sistema educacional, podemos compreender que ele é composto por alguns subsistemas como, as instituições de ensino, as secretarias estaduais, as superintendências de ensino, todos eles pertencentes a um sistema complexo maior que é o Ministério da Educação.

9 Tradução livre de: I believe that language is a complex system, one which grows and organizes itself as people use it, just as the water molecules in an eddy self-organize through the flow. As speakers interact, their language resources change. Importantly, while rules can be used to describe such resources, they are not the product of rules.

Paiva (2013) e Larsen-Freeman (2014), concebem a linguagem e a aquisição da língua estrangeira como sistemas complexos. De acordo com Paiva (2013) o modelo complexo consegue englobar elementos aparentemente opostos que podem interagir das mais diferentes formas para explicar o processo de aquisição da língua estrangeira sem ignorar a existência das estruturas mentais inatas dos indivíduos como parte inerente desse processo. A linguagem passa a ser concebida então como um sistema dinâmico não linear que emerge a partir dessa interação de elementos cognitivos, sociais, biológicos, históricos e políticos que estão em constante evolução.

Nas palavras de Paiva (2013, p.408):

Como a linguagem está em evolução, assim está a aquisição de segunda língua e qualquer mudança em um subsistema pode afetar outros elementos na rede. Ela se desenvolve por meio da interação dinâmica e constante entre os subsistemas, alternando momentos de estabilidade com momentos de turbulência.¹⁰

Borges e Paiva (2011) preferem o uso do termo *sistema adaptativo complexo* (SAC) ao termo *sistema complexo* como forma de enfatizar os processos de adaptação e aprendizagem. Paiva (2013) argumenta que há evidências para se conceber a aquisição de língua estrangeira como um sistema adaptativo complexo, justamente devido a sua capacidade inerente de se adaptar às diferentes condições advindas dos ambientes externos e internos. Desse modo, a linguagem como SAC passa a ser concebida como um sistema aberto e em termos de conceitos como emergência e auto-organização. O professor e cada aluno também podem ser compreendidos como SACs que interagem entre si em um processo constante de coadaptação ocorrendo em um mesmo espaço comum, a sala de aula, que, pode ser considerada como um SAC, pois, constitui-se em um espaço que “muda e evolui constantemente na coadaptação de seus elementos constitutivos” (BORGES; PAIVA, 2011, p.345).

Larsen-Freeman e Cameron (2008) chamam a atenção para a relação de interconectividade entre os sistemas e o contexto e pontuam que não apenas os sistemas complexos se adaptam aos seus contextos, como também promovem uma mudança nos mesmos. E o contexto passa a ser entendido como o sistema em ação, ou seja, com o

¹⁰ Tradução livre de: As language is in evolution, so too is SLA and any change in a subsystem can affect other elements in the network. It develops through dynamic and constant interaction among the subsystems, alternating moments of stability with moments of turbulence.

que acontece ‘ aqui e o agora’. Portanto, adotar uma abordagem complexa para compreender os fenômenos do mundo real, implica ter a consciência da ‘interconectividade’ dos componentes de um sistema em produzir o todo (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Ainda em relação ao contexto, Larsen-Freeman e Cameron (2008) trazem uma interessante discussão acerca da concepção do que seja o contexto na perspectiva da complexidade. Segundo elas, “contexto inclui o físico, social, cognitivo, e cultural e não é separado do sistema” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p.239), desse modo, os sistemas complexos se adaptam dinamicamente a ele, por meio das condições locais de cada tarefa e são essas adaptações às condições contextuais as responsáveis pelas mudanças, ou emergências, como o desenvolvimento em uma longa escala de tempo.

Em uma perspectiva complexa, pode-se entender o contexto da aprendizagem de língua ou da atividade do uso da língua como algo que engloba:

[...] as dinâmicas intrínsecas do aprendiz (o que os indivíduos trazem para a atividade), por exemplo, seus contextos cognitivos, (por exemplo, o funcionamento da memória); o contexto cultural (por exemplo, quais os papéis desempenhados pelo professor e estudantes nessa cultura); o contexto social, incluindo as relações com outros aprendizes e o professor; o ambiente físico; o contexto pedagógico, por exemplo, a tarefa ou materiais; o ambiente sócio-político, entre outros (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p.239).¹¹

Diante desse excerto é possível concluir, assim como defendia Vygotsky (1999) na teoria sociocultural, que não se pode separar o estudante, ou a aprendizagem do contexto para que possam ser investigados, mensurados ou explicados. Em vez disso, Larsen-Freeman e Cameron (2008) argumentam que os dados devem ser coletados e as descrições devem ser realizadas de forma a contemplar os sistemas nas suas dinâmicas contínuas de mudança, para que seja possível detectar quais foram as mudanças mais abruptas ocorridas nas trajetórias desses sistemas.

¹¹Tradução livre de: [...] the intrinsic dynamics of the learner, i.e. what individuals bring to the activity, for example, their cognitive context, (for example, working memory); the cultural context (for example, what roles teacher and students play in this culture); the social context, including relationships with other learners and the teacher; the physical environment; the pedagogical context, i.e. the task or materials, the socio-political environment, among others.

É possível perceber uma inter-relação entre a teoria sociocultural e a complexidade no que diz respeito a não separação do aprendiz de seu contexto, porém, como apontam Larsen-Freeman e Cameron (2008), a complexidade propõe um olhar diferenciado quando concebe “o aprendiz e o contexto como sistemas interativos, coadaptativos e dinâmicos” (p.240) ¹². Aliado a isso, na perspectiva complexa cada indivíduo é considerado como único, uma vez que carrega consigo uma bagagem de desenvolvimento físico, afetivo e cognitivo singular, advinda de diferentes backgrounds e experiências vivenciadas por ele. Desse modo, é necessário reconhecer que:

Cada indivíduo age, assim, como um contexto de aprendizagem único, trazendo um diferente conjunto de sistemas para um evento de aprendizagem, respondendo de forma diferente a ele e, portanto aprendendo também de forma diferente, como um resultado de sua participação nele (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 240).

¹³

Cada estudante, enquanto sistema que carrega consigo um contexto singular de aprendizagem irá interagir de forma diferente com seu professor, fazendo emergir determinado comportamento ou determinado resultado. Tal pensamento me leva a refletir que a aprendizagem como uma experiência significativa ou até mesmo inspiradora, não é algo que depende apenas do professor – de sua boa didática, aulas interessantes, empatia com os alunos. Ela dependerá também do próprio aluno: de suas experiências já vivenciadas enquanto estudantes, das expectativas que trazem para as aulas e das emoções que influenciarão seus pensamentos, suas atitudes em sala de aula e sua própria relação com o professor. É por isso que uma mesma aula lecionada pelo mesmo professor pode promover diferentes resultados de aprendizagem, podendo se tornar uma experiência ruim para alguns ou significativa e até mesmo inspiradora para outros.

2.1.3.2 O professor e o estudante como sistemas complexos dinâmicos

¹²Tradução livre de: [...] seeing learner and a complex context as interacting, coadaptive dynamic systems.

¹³ Tradução livre de: Each individual thus acts as a unique learning context, bringing a different set of systems to a learning event, responding differently to it and therefore learning differently as a result of participating in it.

Conceber o professor como sistema dinâmico é percebê-lo não como um mero repetidor de procedimentos a serem seguidos e que foram definidos a priori, mas como aquele que consegue julgar – por meio de seu pensamento crítico – qual procedimento será mais adequado, tomando por base a sua realidade educacional. O professor deverá também ser capaz de criar sua própria metodologia de forma crítica, intuitiva e de acordo com seu contexto de atuação, fazendo as adaptações necessárias para que seu trabalho possa ser realizado de forma eficaz. Do mesmo modo, os alunos não poderão mais ser concebidos como meros receptores e seguidores de instruções. Eles devem ser os agentes, os protagonistas, ou seja, os principais responsáveis pela sua aprendizagem. Reconhecer o aluno como agente e não como mero receptor da aprendizagem implica compreender que o professor poderá influenciar no processo de aprendizagem de seus alunos, mas nunca possuirá total controle sobre ele, portanto, para que a aprendizagem ocorra é necessário envolvimento e esforço por parte dos alunos (ALMEIDA FILHO, 2017).

De acordo com Miccoli, (2010) reconhecer o papel ativo do aprendiz implica conceber a aprendizagem como “um processo marcado por experiências subjetivas nas quais, além da mente, o corpo e as emoções participam, adquirindo sentidos muito pessoais” (p. 196). Tal reconhecimento demanda uma nova postura do professor, que além de ser aquele que oferece oportunidades de aprendizagem para os alunos, passa a ser alguém que se preocupa não apenas com seu processo de aprendizagem, mas com seu processo de socialização, ou seja, com a maneira como se relacionam com os colegas, com o professor e com a própria sociedade, sempre considerando os fatores emocionais que o afetam.

Além disso, como argumenta Miccoli, (2010) a decisão do professor de encarar o complexo desafio de ensinar inglês em escolas regulares exigirá dele novas competências¹⁴ que envolverão habilidades: “administrativas, tecnológicas, individuais, pedagógicas, didáticas, avaliativas, sociais e emocionais” (MICCOLI, 2010, p.255). Os alunos também deverão desenvolver competências: “individuais, tecnológicas, estudantis, sociais, emocionais, avaliativas e organizacionais” (MICCOLI, 2010, p.255). Desse modo, é importante promover espaços para que professores e estudantes reflitam

¹⁴ A autora define competência como “uma sabedoria oriunda de conhecimentos e experiências, à qual recorreremos em situações variadas e, eventualmente, transformamos, adequando-a as exigências das situações em que é posta à prova” (MICCOLI, 2010, p.253).

sobre as competências que possuem e que ainda precisam desenvolver sempre levando em conta que desenvolver competências é um processo que demanda tempo e é influenciado por fatores motivacionais que exigem persistência, dedicação e determinação de quem os vivencia.

Silva e Paiva (2016) destacam que um dos papéis centrais que o professor deve assumir em relação ao sistema complexo do ensino e da aprendizagem de uma língua adicional – e também língua estrangeira – é o de conselheiro linguageiro¹⁵. Segundo as autoras, um conselheiro linguageiro é aquele que ajuda o aprendiz quanto à tomada de decisões, auxiliando-o também a identificar suas crenças, seu estilo de aprendizagem e preferências. Além de terem o domínio da língua estrangeira que ensinam, eles dispõem dos “instrumentos necessários para criar empatia com os alunos aconselhados, de forma que eles se sintam à vontade para discutir suas questões a respeito da aprendizagem da LE” (SILVA; PAIVA, 2016, p.53).

Silva e Paiva (2016) defendem que algumas ações desenvolvidas por conselheiros linguageiros podem ser utilizadas em sala de aula pelo professor, tais como a personalização do ensino e a reflexão sobre o ato de aprender. A personalização do ensino implica valorizar as vozes dos alunos, acolher suas outras identidades além de aprendizes de língua estrangeira, pois isso contribuirá para uma relação de proximidade entre eles e possibilitará ao professor conhecer seu aluno enquanto sujeito. Cabe acrescentar que conhecer seu aluno é o primeiro passo para fazer da sala de aula um espaço interessante e significativo para ele. Nas palavras das autoras:

A abertura aos papéis do conselheiro linguageiro por parte da professora pode fomentar um ambiente de aprendizagem mais apropriado para o surgimento das diversas identidades dos alunos, respeitando as diferenças e criando estruturas de apoio coadaptáveis em favor do desenvolvimento da autonomia (SILVA; PAIVA, 2016, p. 67).

Em relação aos papéis dos alunos diante do complexo processo de aprender uma diferente língua, Silva e Paiva (2016) argumentam que eles envolvem uma reflexão

¹⁵ Segundo as autoras, conselheiros linguageiros são profissionais que se situam entre a professora e o monitor de um centro de autoacesso e possui as características de ambos (SILVA; PAIVA, 2016).

acerca: de suas “identidades, motivações, crenças, autonomia, estratégias, interações sociais e escolares, colaboração e propiciamentos” (p.63). Desse modo, segundo as autoras, é preciso que o estudante: seja autônomo, assumindo o controle por sua própria aprendizagem, seja ativo – colaborando e interagindo com colegas e professores, que busque ser o protagonista de sua própria aprendizagem, que seja consciente de seus direitos – que envolvem novas experiências, algum novo benefício e uma sala de aula humanizadora – e responsabilidades – tais como contribuir para o ambiente harmonioso da sala, compartilhar recursos de aprendizagem, respeitar os erros dos colegas, realizar as atividades propostas pelo professor com seriedade.

2.1.2.3 A sala de aula: espaço de interações e relações

Qualquer pesquisa que busque compreender os fenômenos do ensino e da aprendizagem de língua precisa considerar o espaço em que eles ocorrem: a sala de aula. Como se caracteriza esse espaço? A meu ver ele reflete toda a complexidade envolvida nos processos de ensino e aprendizagem, pois se trata de um espaço compartilhado por indivíduos diferentes, que foram moldados em diferentes ambientes culturais, econômicos, familiares e que trazem para esse ambiente em comum, todas as suas crenças, seus valores, atitudes, suas expectativas, sucessos, fracassos. Um espaço não isolado que pertence a uma instituição de ensino (escola), por sua vez, inserida em um sistema educacional que se estende para além de seus muros.

É nesse complexo universo que ocorre o “desafio” de ensinar e aprender em sala de aula (MICCOLI, 2010), no qual entram em cena elementos como as políticas públicas e orientações curriculares, questões econômicas, regionais e também os relacionados à instituição de ensino, à sala de aula, e aos seus principais personagens: professores, alunos e familiares desses alunos.

Silva e Paiva (2016) consideram a sala de aula como um sistema adaptativo complexo “tendo em vista as interações dinâmicas entre seus elementos, as transformações ao longo do tempo, as influências sofridas por elementos internos e externos e sua capacidade de adaptação e organização” (p. 51). A meu ver, compreender a sala de aula como um sistema complexo é estar ciente da dinamicidade e fugacidade dos eventos

que nela ocorrem, reconhecendo-a como um espaço de relações e interações entre professores e estudantes, bem como entre os próprios estudantes, modulado pelas emoções por eles vivenciadas. Nesse sentido, é possível dizer que nenhuma aula será igual à outra, pois, o professor que estava animado em determinado momento, pode não estar em outro. Da mesma forma os alunos, que podem demonstrar-se extremamente interessados e participativos em determinada aula, mas em outras, estão desatentos e não dispostos a colaborar. Não existe previsibilidade nesse espaço. Existem expectativas quanto a alguns comportamentos do professor e dos alunos, ou seja, espera-se do professor determinados comportamentos na sala de aula: como cumprimentar os alunos, explicar o conteúdo que será estudado, pedir silêncio quando necessário, corrigir exercícios, sanar dúvidas, entre outros. Assim como há expectativas quanto a determinados comportamentos dos alunos: fazerem (ou não) as atividades propostas, pedirem ajuda (ou não) ao professor quando tiverem dúvidas, conversarem com os colegas. Mas até mesmo essas expectativas podem não se concretizar, pois a relação entre os subsistemas – cada professor e cada aluno – faz emergir comportamentos imprevisíveis (SILVA; PAIVA, 2016).

Em suma, analisar a sala de aula sob a perspectiva da complexidade implica concebê-la de maneira ampliada, o que permite uma visão integrada dos eventos que nela acontecem e não como um bloco homogêneo, desprezando as especificidades de seus componentes. Implica também compreendê-la como um espaço “desafiador” (MICCOLI, 2011) permeado por um entrelaçar de experiências culturais, sociais, emocionais vivenciadas por cada indivíduo e moduladas não apenas pelo contexto institucional em si, mas também extrainstitucional.

Diante dos argumentos apresentados nesta seção, reitero a inclusão da teoria da complexidade como um importante suporte teórico desta tese, principalmente por conceber o professor, o aluno e a sala de aula como sistemas dinâmicos, permitindo compreendê-los de forma mais ampla, observando como eles se relacionam entre si e com outros sistemas – os processos de ensino e de aprendizagem, a escola – evitando, assim, explicações reducionistas para descrevê-los. Desse modo, além de contribuir para uma compreensão mais holística sobre o fenômeno investigado – as práticas e experiências inspiradoras – considerando todos os elementos envolvidos em sua constituição, permitiu evidenciar a emergência de um importante elemento promotor de experiências inspiradoras: a relação estreita professor-aluno.

Na seção seguinte será apresentado outro pilar do marco teórico desta tese: as experiências, principalmente, segundo as contribuições de Miccoli (1997, 2006, 2007, 2010, 2016), bem como de Arruda (2014) e Lima (2014) devido à relevância desses trabalhos para a presente pesquisa.

2.2 Experiências de ensino e aprendizagem de inglês em escolas regulares

Ao propor uma pesquisa voltada para práticas e experiências inspiradoras de professores e estudantes de inglês em escolas regulares brasileiras, torna-se necessário refletir sobre como essas experiências de ensino e de aprendizagem nesse universo educacional vêm sendo discutidas na literatura. Entretanto, para compreender como elas se constituem na atualidade, é preciso contextualizá-las historicamente. Desse modo, a seguir faço, primeiramente, uma breve contextualização histórica acerca do tema, apresentando um panorama mais atual sobre o ensino e aprendizagem de inglês no ensino básico brasileiro. Em seguida apresento alguns trabalhos sobre experiências de professores e estudantes de inglês, priorizando aquelas relacionadas ao universo da escola regular. Finalizo, trazendo algumas considerações sobre as possibilidades de mudança nesse cenário atual.

2.2.1 Panorama atual sobre o ensino de inglês nas escolas públicas

Em dezembro de 1996 foi promulgada a nova LDB, que tornou o ensino de LE obrigatório a partir da 5ª série do ensino fundamental, como podemos ver no Artigo 26, § 5º:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta-série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996, p.16).

De acordo com o documento elaborado para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE em 2015, visando apresentar um panorama do ensino de inglês na educação pública brasileira o que se pode perceber é que houve poucas mudanças,

alguns avanços, mas ainda há muitos desafios que permanecem. Atualmente o ensino de inglês no Brasil é regulamentado basicamente por duas instâncias: a esfera federal, responsável pela implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, mais recentemente pela Base Nacional Curricular (BNCC); e pelas esferas estaduais e municipais que também possuem suas diretrizes mais específicas e voltadas para atender às demandas de suas regiões.

A meu ver, o principal avanço em relação a políticas públicas voltadas para o ensino de língua estrangeira na educação básica foi a implementação do PNLD em 2011 que passou a ofertar livros didáticos gratuitos para as escolas de todo o país. Esse foi um grande passo em prol da oferta de uma educação de qualidade para alunos da rede pública e sinaliza uma maior valorização dessa disciplina no currículo escolar. Pois antes desse programa, os alunos recebiam livros didáticos gratuitos de todas as disciplinas, exceto, de língua inglesa. O fato de os estudantes terem acesso a livros didáticos não resolve todos os problemas relacionados ao ensino e aprendizagem de inglês na escola, mas, representa um grande avanço em relação à valorização da disciplina língua inglesa diante de toda a comunidade escolar, no meu entender.

Pode-se dizer que a LDB de 1996 também representou um avanço para o ensino de língua estrangeira, ao incluí-la como disciplina obrigatória a partir da 5ª série do ensino fundamental, mas essa língua não tem que ser necessariamente o inglês. A definição de qual língua será ensinada ficará a cargo das Secretarias estaduais ou municipais de Ensino. Isso, a meu ver, é problemático, pois acentua a desigualdade em relação ao acesso à aprendizagem da língua inglesa, uma vez que muitos alunos terão que estudar outra língua, não por escolha deles, mas por melhor atender às exigências de órgãos superiores. Nesse sentido, concordo com o que é levantado pelo documento para o Conselho Britânico:

O fato de pertencer à parte diversificada faz com que a língua estrangeira seja menos regulamentada e muitas vezes considerada complementar dentro do currículo escolar. Esta situação confere ao inglês, quando é oferecido, um papel marginal na grade curricular, o que pode ser percebido pela carga horária menor da língua estrangeira, quando comparada à de outras disciplinas (BRITISH COUNCIL, 2015, p.7).

Cabe aos estados e municípios a escolha pela língua a ser ensinada e, aliado a isso, eles também têm autonomia quanto à escolha: do número de aulas de língua estrangeira por semana, da duração de cada aula e das habilidades que serão trabalhadas. Segundo o documento para o Conselho Britânico esse cenário ilustra uma de suas principais conclusões, a de que:

O ensino do inglês é pouco regulamentado no Brasil e sua oferta apresenta pouca padronização. Esse cenário dificulta a implementação de processos de avaliação e mensuração do ensino do inglês em nível nacional. Não existem indicadores para o ensino da língua inglesa, como fazem o IDEB e o SAEB para o ensino de português e matemática. Isso reforça a baixa importância conferida à língua estrangeira dentro da grade curricular e torna mais difícil acompanhar a qualidade da oferta e gerar estratégias comuns para melhorar o seu aprendizado (BRITISH COUNCIL, 2015, p.8).

O documento aponta ainda vários desafios enfrentados pelos professores de inglês do ensino público, são eles: a) grande número de escolas situadas em áreas de vulnerabilidade social e com histórico de violência; b) turmas grandes (até 45 alunos) e heterogêneas; c) instabilidade na profissão: cerca de 27% são professores contratados o que causa alta rotatividade desses profissionais e dificulta a criação de um vínculo afetivo entre o professor e o aluno, bem como a continuidade do aprendizado; d) baixos salários: ganham em média 15,00 reais hora/aula enquanto esse valor pode chegar até 26,00 reais hora/aula para os professores de escolas particulares; e) sobrecarga de trabalho; f) falta de acesso a recursos didáticos adequados; g) desvalorização do idioma que ensinam, tanto pelos alunos quanto pela própria escola; h) dificuldades de planejamento: os professores afirmam que se sentem desamparados no momento da seleção dos conteúdos que irão ensinar. Cerca de 37% acabam fazendo sozinhos.

Além das dificuldades apontadas pelos professores, os principais desafios levantados pelos pesquisadores foram: a) a ausência de um plano estratégico comum para a língua inglesa, pois não há um consenso entre os professores sobre qual a sua função na vida dos alunos; b) as dificuldades de acesso à educação continuada devido à falta de oferta por parte do poder público; c) ausência de critérios comuns de exigência: grande parte de professores não cursou Ensino Superior relacionado à língua inglesa e somente 33% têm certificados de proficiência no idioma; e d) falta de indicadores e monitoramento de

avaliação: a falta de padronização do ensino de inglês dificulta a elaboração de critérios de mensuração e avaliação de sua qualidade, entretanto, não há consenso entre os professores sobre a necessidade ou viabilidade da existência de um currículo único e padronizado. De acordo com os pesquisadores e elaboradores do documento:

O desafio, colocado para os gestores públicos, pedagogos e professores, é o desenvolvimento de um projeto de ensino para o inglês que contemple a diversidade cultural das várias regiões do país, ao mesmo tempo em que estabeleça um padrão mínimo de conteúdo, processos e objetivos para o ensino da língua (BRITISH COUNCIL, 2015, p.24).

As propostas dos professores para melhorar a qualidade do ensino de inglês na rede pública “mostram a necessidade de ações conjuntas e sistemáticas, que envolvam mudanças institucionais, formativas, pedagógicas e de infraestrutura” (p.25). Suas principais propostas, em ordem de relevância: a) iniciar o ensino do inglês no Fundamental I; b) aumentar a carga horária da disciplina língua inglesa no currículo escolar; c) turmas com menor número de alunos; d) alunos enturmados por nível de conhecimento na língua; e) melhores salários e planos de carreira.

Os elaboradores do documento para o Conselho Britânico alertam que “enquanto for visto como uma disciplina complementar, o inglês não será desenvolvido de forma adequada nas escolas públicas” (BRITISH COUNCIL, 2015, p.24). Talvez essa constatação – juntamente com todos os desafios apresentados pelo documento – explique, ou pelo menos ajude a explicar, porque inúmeros estudos têm demonstrado que aprendizagem de inglês na escola, principalmente em escolas públicas, é considerada ineficiente, tanto por professores quanto pelos próprios estudantes (MOITA LOPES, 1996; PAIVA, 1997; COELHO, 2005; BARCELOS, 1995, 2007; MICCOLI, 2010).

Segundo Miccoli (2016, p.16) “a realidade nua e crua” das escolas públicas brasileiras reflete a cultura da ineficiência do ensino de línguas estrangeiras, o “*inglês de colégio*” (MICCOLI, 2010, grifo da autora), contribuindo para que não só alunos e professores, mas também diretores não lhe deem o devido valor. Miccoli (2016) argumenta que é

possível identificar essa desvalorização principalmente pela carga horária reduzida (em média, duas aulas de 50 minutos) destinada às aulas de língua estrangeira. Ela explica que, na verdade esses 50 minutos não são de ensino de conteúdo propriamente, pois é preciso descontar alguns minutos no início de cada aula, em que o professor poderá realizar a chamada, por exemplo, ou organizar a disposição dos alunos na sala de aula e também precisará de um tempo para conseguir a atenção deles. Além disso, será necessário reservar mais alguns minutos no final da aula, para explicar o para casa, quando for o caso.

Outra maneira de demonstrar essa desvalorização é utilizar as aulas de língua estrangeira para atender a alguma demanda da escola, por exemplo, quando é preciso dar algum recado para os alunos ou levá-los para assistir alguma palestra, tais situações muitas vezes acontecem nos horários das aulas de inglês, ou espanhol.

Miccoli (2016) alerta também que a carga horária poderá ser ainda mais reduzida devido a avaliações, eventos escolares ou feriados que coincidam com os dias das aulas de língua estrangeira. Ela conclui dizendo que:

Em sete anos de ensino contínuo, com 2 horas/aula por semana, na escola pública, o aluno terá, efetivamente, 210 horas/aula de língua por ano – o que equivaleria a cursar três semestres e meio de língua num instituto de línguas (MICCOLI, 2016, p.17).

“Muito pouco”, acrescenta Miccoli (2016) e se as escolas ofertarem apenas uma aula de 50 minutos por semana, no ensino fundamental, esse quadro torna-se ainda mais grave. Entretanto, mesmo diante desse quadro, concordo com a autora quando argumenta que nada justifica o fato de muitos estudantes alegarem terem aprendido apenas o verbo *to be* na escola. Na realidade, a meu ver, o verbo *to be* é uma metáfora da aprendizagem ineficiente e insuficiente de inglês. Não significa que os estudantes aprenderam apenas esse verbo, mas ele simboliza um ensino que se repetiu ao longo dos anos, ou seja, fica a sensação de que nada mais foi ensinado.

A seguir, apresento a pesquisa experiencial, justificando a sua inclusão nessa tese e destacando experiências de professores e estudantes, com o objetivo de buscar mais reflexões acerca do ensino e aprendizagem de inglês em escolas regulares, propondo

assim, um diálogo com outros estudos (BRITISH COUNCIL, 2015; MOITA LOPES, 1996; PAIVA, 1997; COELHO, 2005; BARCELOS, 1995, 2007) anteriormente apresentados nesta tese, que também discutiram sobre o tema.

2.2.2 Pesquisa experiencial em foco: experiências de professores e estudantes de inglês

A inclusão da pesquisa experiencial nessa tese se justifica pela compreensão sobre os eventos do ensino e da aprendizagem nas salas de aula brasileiras a partir do ponto de vista de quem as vivencia: professores e estudantes. Nesse sentido, permite as seguintes indagações: que experiências são vivenciadas por professores e estudantes nas aulas de inglês? Que histórias eles nos contam? O que podemos aprender com elas?

Há anos (1997-2016) Miccoli tem utilizado a experiência enquanto construto e unidade de análise, bem como objeto de suas pesquisas acerca do ensino e aprendizagem de língua inglesa. Trabalho iniciado com o levantamento de experiências de estudantes (1997, 2000; 2003; 2004; 2007) e que prosseguiu com as experiências de professores (2006; 2007b) cujo objetivo principal era “propiciar ao leitor uma visão do que é aprender e ensinar línguas estrangeiras a partir do olhar daquele que está na sala de aula, vivenciando a experiência” (MICCOLI, 2010, p.32) para ampliar a compreensão de professores e estudantes sobre essas experiências com o intuito de possibilitar mudanças nas dinâmicas em sala de aula.

Miccoli (2014) explica que quando decidiu investigar o fenômeno da aprendizagem sob o ponto de vista daqueles que a vivenciavam, isso era algo inédito. Embora fosse comum adotar o método científico “pelo qual o todo se explica por suas partes” (p.21) para investigar e compreender fenômenos, a partir do final do século XIX esse método passou a não se sustentar mais como única opção para investigar fenômenos instigantes como o ensino e aprendizagem, por exemplo. Desse modo, Miccoli (2014) adotou um formato de pesquisa, algo inovador para a época, em 1997, que lhe permitia fazer análises complementares, o que hoje é compreendido, na área da Linguística Aplicada como métodos mistos, discutidos por Dörnyei (2007). Seu primeiro trabalho (MICCOLI, 1997) culminou com a primeira taxonomia de experiências que se

subdividia em sete categorias, três delas de natureza direta – *experiências cognitivas, sociais e afetivas* – e quatro delas originadas fora da sala de aula – as *experiências contextuais, pessoais, as de crenças e as de metas*. Em 2007 Miccoli fez algumas adaptações nessa primeira taxionomia: a categoria de crenças foi renomeada como de *experiências conceituais* e a categoria de metas foi renomeada como de *experiências futuras* (MICCOLI, 2007).

Paralelamente à investigação sobre experiências de aprendizagem, Miccoli também desenvolveu um estudo voltado para as experiências de ensino que culminou com a taxonomia de experiências vivenciadas por professores em escolas públicas e particulares de diferentes regiões do Brasil. Segundo Miccoli (2007) cinco grandes domínios de experiências foram documentados: *as experiências pedagógicas, sociais, afetivas, conceituais e contextuais*.

Com a evolução das pesquisas, a pesquisadora reviu o uso do termo *taxionomia* por sugerir uma ideia de estabilidade, algo que não cabia nas pesquisas sobre experiências. Desse modo, ela e seus colaboradores vêm utilizando o termo *marco de referência experiencial*, por compreendê-lo como “um ponto de partida” (MICCOLI, 2016, p.55), pois, a listagem de categorias pode vir a ser adaptada para mapear elementos emergentes envolvidos nos sistemas das salas de aula. Como a própria autora argumenta:

Sob essa perspectiva, um marco de referência se adapta como um sistema adaptativo complexo, aos elementos que emergem no processo investigado, possibilitando a identificação de especificidades das experiências que intervêm nos processos vivenciados pelos participantes (MICCOLI, 2016, p.55).

A versão mais atualizada do marco de referência de experiências de estudantes (MICCOLI; BAMBIRRA, no prelo) engloba os seguintes domínios: experiências cognitivas, sociais, pessoais, circunstanciais (renomeando a categoria de experiências contextuais, pela compreensão de as circunstâncias agregarem além do lugar, a situação específica, bem como pessoas e momento envolvidos num fenômeno sob investigação), conceituais e projetivas (anteriormente futuras). Em relação ao marco de experiências de professores a única diferença é a emergência do domínio de experiências pedagógicas no lugar das cognitivas mapeadas nas experiências de estudantes.

Miccoli (2014) argumenta que a crescente evolução das pesquisas na área da Linguística Aplicada moduladas por outras áreas do conhecimento como a sociologia, a psicologia e a educação e também da Biologia do Conhecer, de Maturana, permitiu conceber a experiência como um sistema adaptativo complexo (MICCOLI; LIMA, 2012).

Miccoli e Lima (2012, p.55) advogam que a experiência concebida como sistema dinâmico “envolve o experienciado, quem experiência e o modo como se experiencia”, sendo assim, trata-se de um fenômeno singular, ou seja, nenhuma experiência será igual à outra, embora possam ser similares. Por exemplo, uma mesma aula poderá ser experienciada de maneira diferente por docentes e alunos. E ainda, uma experiência pode ser entendida como sistema dinâmico por “aninhar” outras experiências, pois, “experiências vivenciadas hoje, emergem das interações com outros, com outras experiências, inclusive passadas e o meio compartilhado” (MICCOLI; LIMA, 2012, p.56). Em suma, a experiência como um sistema dinâmico pode ser concebida como:

[...] um processo de natureza complexa e orgânica que constela em si várias outras vivências relacionadas, formando uma teia de relações dinâmicas entre aqueles que a vivenciam, no meio da qual se dá a experiência. Isso faz da experiência ponto de partida para a reflexão, com implicações para sua compreensão, para transformação de seu sentido original, bem como de quem a vivencia (MICCOLI, 2010, p.31-32).

O trabalho de Miccoli, ao longo do percurso de investigação das experiências, reuniu vários colaboradores. Hoje, é possível encontrar frutos do projeto ACCOOLHER¹⁶, sob a orientação de Laura Miccoli, voltados à compreensão das experiências vivenciadas por professores e estudantes, como os de Bambilra (2009), Zolnier (2011), Coelho (2011), Ferreira (2012), Arruda (2014), Lima (2014), Silva e Souza (2018), para citar alguns. E o que as pesquisas de Miccoli e seus colaboradores nos dizem sobre o ensino e aprendizagem de inglês nas escolas? É o que discuto a seguir.

Há na literatura muitos estudos voltados para o ensino e a aprendizagem de inglês em escolas regulares brasileiras (MOITA LOPES; 1996; PAIVA, 1997; COELHO, 2005; BARCELOS, 1995, 2007), que mesmo não trabalhando com o construto das

¹⁶ Segundo Laura Miccoli, o projeto ACCOOLHER busca estreitar as relações entre academia e escola, bem como teoria e prática, por meio de investigações que tenham a experiência como meio de acesso a questões relacionadas aos processos de ensino, aprendizagem e ou formação de professores de línguas estrangeiras (<http://www.lauramiccoli.com.br/accoolher>).

experiências, evidenciam esse universo como um contexto marcado por experiências de insucesso, de frustrações ou de indiferença vivenciadas tanto por professores quanto por estudantes. Até que ponto o cenário apontado por esses estudos são corroborados pelas experiências de professores e estudantes nesse universo educacional?

Para conseguir estabelecer um paralelo entre os dados das pesquisas sobre experiências de professores e estudantes e dos estudos acima apontados discutirei as pesquisas de Miccoli (2007), Coelho (2011) e Lima (2014) por terem abordado as experiências de professores de inglês em escolas regulares, correspondendo, portanto ao contexto de investigação desta tese.

A pesquisa de Coelho (2011) buscou investigar e compreender as experiências e emoções de professoras de inglês participantes de um projeto de educação continuada intitulado PECPLI, ofertado a professores que atuam em escolas públicas. Seu estudo foi marcado por dois momentos vivenciados pelas professoras participantes: o primeiro deles se voltou para o compartilhamento de experiências, o levantamento de crenças e questionamento enquanto ao contexto de prática. Os resultados obtidos nesse primeiro momento revelaram que as professoras compartilham experiências que evidenciam as escolas públicas como um universo educacional marcado pela falta de estrutura física e material, além da desvalorização da língua inglesa enquanto disciplina escolar. Segundo Coelho (2011) as experiências das professoras fundem-se com emoções negativas como a tristeza e a frustração, o que prejudica seu desenvolvimento profissional, relacional e fisiológico. Além disso, a autora identificou a crença da impossibilidade do ensino de inglês na escola, que, segundo ela, parecia ser algo mais forte do que aquilo que estava sendo proposto.

O segundo momento foi marcado pela reflexão mais aprofundada das professoras em que elas passaram a sentirem-se responsáveis pelas decisões acerca de suas práticas. Suas emoções de tristeza e frustração se transformaram em emoções de acolhimento e aceitação. Coelho (2011) destaca o modo como as emoções interferem na prática das professoras e conclui seu estudo defendendo que a mudança de conduta em um domínio de ação depende, primeiramente, de uma mudança no domínio da emoção.

Miccoli (2007) e Lima (2014) investigaram as experiências de ensino de professores de inglês em escolas públicas e particulares brasileiras. Os resultados desses estudos revelam a complexidade que envolve o ensino e aprendizagem da língua inglesa na sala

de aula. Primeiramente, foi identificada uma convergência de experiências vivenciadas pelos professores de escolas públicas e particulares, desmitificando a crença de que os maiores problemas enfrentados pelos professores de inglês ocorrem na escola pública. Por exemplo, em ambos os segmentos houve relatos de professores insatisfeitos com a carga horária reduzida, com o fato de trabalharem com turmas grandes e heterogêneas, com a ausência de material didático ou com o material disponibilizado, com a dificuldade de lidar com a falta de interesse dos alunos. As experiências de professores em escolas regulares se aproximam do que é apresentado pelo documento do British Council em relação à insatisfação dos professores por terem que lecionar para turmas grandes e heterogêneas, da falta de acesso a recursos didáticos adequados e da desvalorização do idioma que ensinam, tanto pelos alunos quanto pela própria escola.

Miccoli (2007) e Lima (2014) argumentam que embora os professores se mostrassem preocupados com a educação dos estudantes, estimulando-os e motivando-os em sua aprendizagem, as suas experiências pedagógicas revelaram dificuldades na integração das quatro habilidades da língua e uma prática pautada no ensino tradicional, focado na gramática, vocabulário e interpretação de textos. Miccoli (2007) argumenta ainda que os professores de escola particular (ensino médio) priorizam atividades de leitura voltada para o vestibular. Lima (2014), por sua vez, destaca que há uma grande preocupação dos professores da escola particular em cumprirem o conteúdo programático.

Miccoli (2007) relata que as experiências com os estudantes foram variadas. Houve professores que destacaram experiências com alunos colaboradores, mas houve também experiências com alunos que se recusavam a realizar as atividades propostas em sala de aula, causando problemas para o professor. Lima (2014) argumenta que houve grande recorrência de experiências de frustração em lidar com a falta de motivação dos alunos, embora fossem também identificados alguns relatos positivos acerca da participação dos alunos ou do reconhecimento do trabalho docente. Miccoli (2007) destaca o fato de os professores perceberem os alunos mais novos como mais motivados em comparação com os mais velhos e questiona os motivos que levam a essa perda de interesse.

Miccoli (2007) ressalta ainda, que as principais crenças dos professores em relação ao ensino e aprendizagem do inglês são a impossibilidade do ensino comunicativo em sala de aula e do uso de inglês em sala de aula. Resultados que, a meu ver reforçam as

crenças de não ser esse o espaço adequado para se aprender a língua inglesa (COELHO, 2005) e que não se aprende inglês na escola pública (PAIVA, 1997; MOITA-LOPES, 1996; LIMA, 2011). Resultados similares obtidos por Lima (2014), exceto em relação à crença da dificuldade do uso de inglês em sala de aula, que foi parcialmente contestada. Além disso, a autora destaca a concepção dos professores de que professor de inglês não é respeitado pela escola e pelos alunos.

Em relação à indisciplina, Miccoli (2007) e Lima (2014) identificaram experiências vivenciadas tanto por professores de escolas públicas quanto das particulares, entretanto Lima (2014) alega que na escola pública elas são mais acentuadas e nas escolas particulares elas são caracterizadas pelo desinteresse, e indiferença dos alunos. Concordo com Miccoli (2007) que a indisciplina não é uma questão unicamente comportamental e compreender os motivos de sua existência envolve, necessariamente uma reflexão sobre questões que extrapolam a sala de aula, tais como: propósito de aprender, compromisso com a aprendizagem, colaboração e respeito com colegas e professor. Desse modo, torna-se necessário investigar experiências de professores que obtiveram sucesso ao lidar com problemas de indisciplina para que essas experiências exitosas possam ajudar outros professores que enfrentem o mesmo problema.

Em suma, diante do que foi discutido nessa seção é possível afirmar que tanto os estudos que envolvem as experiências de professores de inglês, quanto outros anteriormente apontados (PAIVA, 1997; MOITA-LOPES, 1996; COELHO, 2005; LIMA, 2011; BRITISH COUNCIL, 2015) revelam inúmeros desafios em relação ao ensino e aprendizagem de inglês em escolas regulares nesse universo da educação básica brasileira. Entretanto, pouco adianta constatar os inúmeros desafios e problematizá-los, sem apresentar sugestões de como essa realidade pode ser modificada.

Assim como Miccoli (2010, p.18) acredito que “a aprendizagem de línguas estrangeiras é uma possibilidade viável em sala de aula” e é possível avançar, no ensino de inglês, para além do verbo *to be* na educação básica (MICCOLI, 2016), mas, isso é algo que envolve mudanças e muitas vezes elas são desafiadoras para aqueles que as vivenciam. A autora acredita que a principal mudança que precisa acontecer é a valorização da língua estrangeira que implica na “definição de um programa de ensino adequado à carga horária, às condições de ensino e às necessidades dos alunos” (MICCOLI, 2016,

p.33). Valorização esta, que a meu ver deverá ser defendida e cultivada primeiramente pelo professor por meio da sua relação com os alunos, pais de alunos, diretores, supervisores e colegas de profissão. É preciso que o professor esteja realmente empenhado em lutar por essa valorização, a começar pelas atitudes em sala de aula destacando a importância do aprendizado da língua, não só para questões profissionais, mas para a vida.

O professor será capaz de convencer os alunos que essa aprendizagem é importante, por meio de suas atitudes e também por meio do trabalho com atividades que sejam significativas para eles. Por exemplo, de que adianta pedir ao aluno que traduza textos durante as aulas? A menos que se tenha um bom motivo para isso, não haveria relevância nesse tipo de atividade para a vida dos alunos. Não seria melhor investir em estratégias de leitura que os ajudem na interpretação de textos para melhor prepará-los para o ENEM ou provas de vestibulares? Ou então investir em atividades que promovam discussões críticas sobre temas de interesse dos alunos no sentido de colaborar para sua formação enquanto cidadãos?

Além disso, é fundamental ainda que o professor mostre aos alunos que aprender inglês não é um passatempo, não é apenas “have fun”. Ao contrário, é algo sério e como qualquer outra disciplina, envolve esforço. Nada contra o trabalho com atividades lúdicas e com músicas, na verdade elas são muito bem-vindas, desde que utilizadas com algum propósito pedagógico e não sejam utilizadas apenas para passar o tempo.

A forma de avaliar também deverá mostrar seriedade, desse modo, o professor deverá avaliar o aluno não apenas em relação à aprendizagem do conteúdo, mas em relação à sua participação, envolvimento, compromisso com os estudos. Os deveres de casa deverão ser cobrados na aula seguinte. Se o livro didático for o material utilizado nas aulas, cabe ao professor cobrar do aluno que ele leve seu livro para as aulas. Não é um trabalho simples para o professor, mas, com o tempo, os alunos irão perceber que aquele professor realmente leva a sério o que faz e valoriza o conteúdo que ensina.

Para que o ensino do inglês seja valorizado na escola, não basta convencer os alunos sobre a importância desse aprendizado, é preciso ainda haver um trabalho de convencimento que exigirá do professor bons argumentos para convencer os pais de

alunos, diretores e supervisores e também os próprios colegas de profissão que, por exemplo, aquele projeto proposto por ele é importante. Ou que suas aulas são fundamentais para o crescimento dos alunos, para ampliar seus horizontes.

Para que o ensino de língua inglesa na educação básica seja valorizado é preciso também ir à busca de experiências que evidenciem essa valorização. A meu ver, um grande passo nessa direção é desenvolver mais pesquisas com o foco em experiências bem-sucedidas de professores de inglês em escolas regulares – como é proposto por esta tese – promovendo uma ampla reflexão acerca do ensino e aprendizagem de língua no Brasil, a fim de que crenças em relação à sua ineficiência sejam desconstruídas. Pois, como argumenta Miccoli (2010, p.29) a experiência, ao ser narrada, envolve um processo reflexivo de quem a narra, oferecendo assim, uma “oportunidade de ampliar o sentido dessa experiência e de definir ações para mudar e transformar seu sentido original bem como aquele que a vivenciou”. Nesse sentido, concordo com a autora que as pesquisas com o foco nas experiências podem ser impactantes por possibilitarem uma transformação, nos próprios agentes responsáveis pelo ensino e aprendizagem, ou seja, nos professores e alunos, bem como no contexto em que atuam – na sala de aula.

Enfim, defendo o pensamento de que é preciso fazer a diferença na aprendizagem e na vida dos nossos alunos, mesmo diante de todas as dificuldades a serem enfrentadas. Para os que toparem esse desafio, caberá a eles resistirem às pressões, com convicção e segurança, não se deixando abalar por críticas e descrenças com as quais provavelmente irão se deparar no seu caminho.

Na próxima seção, apresento algumas considerações acerca do professor de língua inglesa, principalmente no que se refere às suas práticas de modo a propor uma reflexão sobre os princípios que a subjazem.

2.3 O professor de língua inglesa: abordagens de ensino e ação docente

Uma vez que esta tese propõe uma discussão que envolve as práticas dos professores inspiradores, também se torna necessário dialogar com autores que buscam refletir sobre os princípios que as fundamentam.

Alguns trabalhos como os de Almeida Filho (1999), tecem relevantes considerações acerca do professor de língua estrangeira, particularmente no que diz respeito à sua prática. Segundo o questionamento do autor, como é possível aproximar-se de uma explicação “do ensinar de um dado professor (sujeito) de língua estrangeira” (ALMEIDA FILHO, 1999, p. 12)? Para tal explicação ele recorre ao conceito de abordagem de ensinar LE como uma filosofia de ensino que reflete características peculiares do ensino real e concreto de um determinado professor. Filosofia esta, que se manifesta por meio de três fatores: “as concepções de língua/linguagem/língua estrangeira; de ensinar e de aprender uma nova língua” (ALMEIDA FILHO, 1999, p. 12). A abordagem (cultura) de ensinar é constituída por um conjunto de disposições que o professor utiliza para orientar as suas ações e que:

[...] atinge as quatro dimensões da operação global de ensino, a saber, a do planejamento de cursos (ou curricular antes, se for o caso), a dos materiais, a do método propriamente dito (ou experiências de ensinar e aprender engendradas na sala de aula e nas suas extensões), e, finalmente, a dimensão da avaliação do andamento do processo e dos níveis de rendimentos já atingidos (ALMEIDA FILHO, 1999, p. 12).

Ainda segundo o autor, em relação às concepções de ensino-aprendizagem, pode se dizer que os professores agem orientados por uma abordagem que terá grande influência nas suas ações e decisões, pois detém uma força capaz de direcionar o processo de ensinar imprimindo-lhe movimento. Em suma, a abordagem de ensinar é um dos fatores responsáveis por fazer o professor ensinar como ele ensina (ALMEIDA FILHO, 1999). Mais do que um método de ensino, a abordagem de ensinar é uma “visão de ensinar (combinada com um sentido de aprender numa dada concepção de língua) que orienta o trabalho do professor caracterizando a sua essência” (ALMEIDA FILHO, 2017, p.115). Mas, como o próprio autor alerta, a abordagem de ensinar do professor “não opera sozinha”, pois também está condicionada às abordagens de aprender dos alunos e de terceiros¹⁷, sempre moduladas pelo contexto em que se encontram.

¹⁷ A palavra “terceiros”, segundo o autor, se refere a outros agentes, que não são professores nem alunos como, por exemplo: “autores do material adotado, coordenadores de área, diretores, criadores de franquias, pais de alunos [...] criadores de parâmetros oficiais de ensino comissionados pelo Ministério da Educação etc” (ALMEIDA FILHO, 2017, p. 115).

Outro conceito que também busca compreender e explicar o modo de agir do professor é a “ação docente”, ou “agência” dentro de uma perspectiva sociocultural e também complexa. Mercer (2011) argumenta que a agência engloba tanto o que é observável, ou seja, o “comportamento agentivo” – como, por exemplo, a participação do indivíduo em alguma atividade – quanto o não-observável, que ela chama de “senso de agência” (MERCER, 2011, p. 5), relacionado às crenças, pensamentos e sentimentos. O exercício da agência implica um agir consciente, portanto, até mesmo a não ação – como a recusa de um aluno em participar de uma atividade proposta pelo professor – pode fazer parte desse exercício, desde que seja uma escolha consciente.

Segundo van Lier (2008, p. 171), “a agência está relacionada a questões de vontade, intencionalidade, iniciativa, motivação intrínseca e autonomia”¹⁸. Nesse sentido, como argumenta Paiva (2013), ainda que um indivíduo seja autônomo, pode haver restrições impostas pelo próprio contexto que limitarão suas ações ou o exercício de sua agência. Isso porque, dentro de uma perspectiva complexa da ação humana: “as decisões não ocorrem em um vácuo contextual, ainda que individuais, elas possuem caráter histórico, coletivo e social” (LIMA, 2014, p.39).

De acordo com Mercer (2012) a agência é um sistema adaptativo complexo (SAC), pois envolve a interação de múltiplos componentes, também complexos, situados nas dimensões: contextual (*affordances* e *constraints*), interpessoal (um indivíduo pode impactar o sistema agentivo de outro indivíduo), temporal (experiências passadas e projeções de experiências futuras dos indivíduos) e intrapessoal (capacidade física, cognitiva, afetiva dos indivíduos).

Concordo com Lima (2014) que conceber a agência como um SAC implica pensar a pessoa como um todo, ou seja, compreender o exercício da agência, ou da ação do professor, significa compreender o que leva o professor a agir de determinada maneira, o que o leva a fazer determinadas escolhas e não outras. A ação docente detém uma função mediadora crucial e pode trazer implicações para muitos sistemas agentivos de aprendizagem. O professor pode, por exemplo, ser o mediador de uma aprendizagem significativa para os alunos, ao propor atividades que atendam aos seus interesses. Ele pode também ser o principal mediador, por meio de suas atitudes e de sua prática, do

¹⁸ Tradução livre de: “Agency can be related to issues such as volition, intentionality, initiative, intrinsic motivation and autonomy” (VAN LIER, 2008, p. 173).

despertar da motivação dos alunos para aprenderem inglês, na sala de aula e também fora dela. Por outro lado, é possível que o professor não consiga mediar essa aprendizagem significativa e exitosa. Em outras palavras, exercer agência no ensino implica, em última instância, decidir os rumos desse processo (LIMA, 2014). Desse modo, torna-se fundamental que se faça uma análise das experiências de professores para “que se tenha acesso a inúmeros elementos que compõem seu sistema agêntico, viabilizando uma compreensão contextualizada e holística de suas ações em sala de aula” (LIMA, 2014, p.44).

O referencial apresentado nessa seção colocou em cena as discussões acerca de conceitos e abordagens que orientam a prática do professor, sintetizados na sua ação docente e são responsáveis por determinar as direções que viabilizarão os processos de ensino e aprendizagem. Tais conceitos trouxeram importantes contribuições no sentido de compreender os elementos envolvidos na prática docente e de como ela se constitui.

Na próxima seção apresento a discussão que envolve o conceito de ensino inspirador devido à sua relevância para esta tese que propõe uma investigação sobre práticas e experiências inspiradoras.

2.6. Ensino inspirador

Nesta tese, que aborda o tema experiências e práticas inspiradoras, torna-se necessário tecer algumas reflexões sobre o conceito de ensino inspirador, assim como de professor inspirador. É preciso compreender como esses conceitos são discutidos na literatura, se existem trabalhos nessa direção e quais são suas principais contribuições. A meu ver, não é tarefa fácil buscar uma definição que consiga contemplar de maneira abrangente o que significa inspirar, ou ser inspirado por alguém, pois trata-se de algo subjetivo e pessoal. Entretanto, quando pensamos em uma educação significativa e transformadora, o ensino inspirador se torna um elemento chave, uma vez que a inspiração é algo que promove, necessariamente, uma mudança em quem a vivencia. Portanto é fundamental, em meio a tantas experiências de insucesso envolvendo a aprendizagem de inglês na escola – como apontadas nas seções anteriores – refletir sobre as maneiras de se mudar

essa realidade, promovendo um ensino transformador e que faça a diferença na vida dos estudantes.

Vários autores concordam que há uma dificuldade de definição do termo inspirador na literatura, principalmente relacionada à educação: Powell-Brown, Butterfield e Yao (2014); Jensen, Adams e Strickland (2014), Sammons *et al* (2014). Segundo Lamb e Wedell (2013 a) “a palavra *inspirar* é originalmente relacionada às crenças medievais sobre o poder de seres sobrenaturais soprarem o espírito para dentro de seres mortais”¹⁹ (p.7). Na contemporaneidade ela reflete dois entendimentos centrais:

1) estimular (alguém) para realizar alguma atividade, especialmente alguma atividade artística e criativa; 2) preencher alguém com um sentimento de confiança, encorajamento e exaltação (LAMB; WEDELL, 2013a, p.7).

Segundo Sammons *et al* (2014) ambos os conceitos “professores inspiradores” e “ensino inspirador” são “amplamente utilizados mas são conceitos esquivos e pobremente definidos”²⁰ (p.9). Esses autores alegam ainda que apesar desses conceitos serem mais recorrentes na literatura relacionada às políticas educacionais e voltada aos profissionais da educação, eles continuam sendo um novo campo de pesquisa empírica e por isso a “sua base de conhecimento é, atualmente, fragmentada e inconsistente” (SAMMONS *et al*, 2014, p.8).

Lamb e Wedell (2013a) também destacam a dificuldade acerca da definição do termo “inspirador” alegando que por ser um fenômeno intrinsecamente subjetivo, a inspiração não é algo simples de ser prever, medir ou descrever e talvez por isso ela não seja uma palavra muito utilizada na literatura relacionada à motivação e aprendizagem de segunda língua e nem em guias para novos professores de língua inglesa. Procurando preencher essa lacuna, esses autores relacionam a inspiração à motivação duradoura do aprendiz e definem o ensino inspirador como:

[...] um tipo de pedagogia que motiva os alunos a estudarem autonomamente, no seu tempo, e de acordo com sua própria vontade, para além da sala de aula, o que pode ser algo particularmente importante no que se refere a uma atividade que envolve esforços

¹⁹ Tradução livre de: “The word inspire has its origins in medieval beliefs about the power of supernatural beings to breathe spirit into earth-bound mortals”.

²⁰ Tradução livre de: “[...] these widely used but elusive and often poorly defined concepts”.

realizados em longo prazo como no caso da aprendizagem de uma segunda língua²¹ (LAMB; WEDELL, 2015, p.1).

Sammons *et al* (2014) argumentam que muitos estudos foram realizados na tentativa de descrever ou de prescrever práticas inspiradoras, mesmo divergindo a respeito do significado de ensino inspirador e de quais são as práticas dos professores inspiradores. Grande parte deles está relacionada à noção de eficiência, ou seja, do ensino eficiente e está voltada para a questão dos “bons resultados” alcançados pelos estudantes. Ainda de acordo com esses autores, embora exista uma tradição na literatura em atrelar o ensino eficiente aos bons resultados alcançados pelos estudantes, o conceito de inspirador implica em algo que extrapola essa relação. Em suma, de acordo com Sammons *et al* (2014), apesar da falta de clareza e concordância entre vários autores acerca do conceito de ensino inspirador e de suas implicações, suas ideias a esse respeito podem ser situadas nas seguintes dimensões: a) resultados positivos alcançados pelos estudantes; b) comportamentos e práticas particulares dos professores; c) características dos professores e d) relação com os alunos.

Com o objetivo de apresentar novas evidências e insights sobre professores inspiradores, Sammons *et al* (2014) realizaram um estudo que investigou uma amostra de 17 professores (do ensino primário e secundário) em escolas da Inglaterra. Foi feita uma triangulação de dados obtidos por meio de: entrevistas – para saber as concepções dos professores acerca do ensino inspirador; de observações de aulas – para observar o que esses professores fazem na prática; e de questionários aplicados aos alunos – para identificar o que pensam sobre seus professores e suas aulas. Duas características dos professores inspiradores se destacaram: entusiasmo para ensinar e boa relação com os alunos. Outras características identificadas: flexibilidade, ensino relevante, atmosfera segura e estimulante da sala de aula, bom manejo de classe, reflexão e ensino inovador. Em relação às práticas dos professores inspiradores, Sammons *et al* (2014) argumentam que elas estão fortemente relacionadas às características do “ensino eficiente” defendido por autores como Westwood (1996)²². As práticas inspiradoras que mais se destacaram

²¹Tradução livre de: Inspiring teaching is the kind of pedagogy that motivates pupils to study autonomously, in their own time, of their own volition beyond the classroom, and may be particularly important for long-term endeavors such as learning a second language.

²² Para o autor, professores eficientes são aqueles que conseguem combinar habilidades instrucionais com uma abordagem mais personalizada na forma de lidar com seus alunos. Nesse sentido, um ensino efetivo consegue englobar tanto habilidades mais gerais como a intuição e a capacidade de julgamento, quanto

foram: relações positivas, bom manejo de classe, clima acolhedor e positivo, *feedback* formativo, alta qualidade de experiências de aprendizagem, alegria.

Outro estudo que também buscou identificar as características do professor inspirador foi o de Powell-Brown, Butterfield e Yao (2014). Entretanto, o contexto aqui era a universidade, e não o ensino básico. Para esses autores, “inspirador” é um daqueles termos “escorregadios”, mas que são frequentemente “superutilizados”²³ (p.67). No que se refere à educação, é especialmente utilizado para descrever professores que fizeram a diferença na vida de seus alunos, desse modo, é um termo que busca descrever a “essência do grande professor” cuja prática promove ao aluno aquele “algo” intangível que o influencia e que pode transformar sua vida. Powell-Brown, Butterfield e Yao (2014) realizaram um estudo visando identificar as características do professor inspirador, segundo as percepções de estudantes universitários, e seu impacto nesses estudantes. Eles identificaram seis temas que englobaram as características principais dos professores inspiradores: 1) estratégias (aulas criativas, diversificadas, utilização de material autêntico, entre outras); 2) atitudes (respeitar os alunos e exigir ser respeitado, mostrar-se interessado por suas opiniões); 3) acolhimento e apoio aos alunos (especialmente nos momentos difíceis vivenciados por eles, devido a algum acidente ou enfermidade); 4) relações pessoais (uma relação de amizade com os alunos, que extrapola a sala de aula e a escola); 5) grandes expectativas em relação ao potencial dos alunos; 6) legado deixado aos alunos (seja por meio das atitudes do professor, do desenvolvimento da autoconfiança dos alunos ou da influência desses professores na escolha de suas futuras carreiras).

Powell-Brown, Butterfield e Yao (2014) identificaram ainda, em seu estudo, que os professores inspiradores vão além do esperado – do que se espera do professor, por exemplo, explicar a matéria, tirar dúvidas, aplicar atividades, avaliar, etc. – no sentido de se disponibilizarem a ficar depois da aula com seus alunos, a visita-los no hospital ou de os incentivarem a não desistirem de estudar. Outra constatação foi que, apesar desses professores inspiradores apresentarem características distintas em termos de temperamento, aparência e práticas, eles demonstram “leveza” e “gentileza” no modo

habilidades mais específicas ao fazer docente, como o conhecimento da matéria que leciona, e uma compreensão sobre o processo da aprendizagem (WESTWOOD, 1996).

²³Tradução livre de: “Inspirational” is one of those slippery, descriptive terms that is frequently overused”.

de se relacionar com seus alunos e têm amor pelo conteúdo que ensinam ou pela sua profissão. Tais atitudes e características desses professores, juntamente com a relação pessoal que desenvolveram com seus alunos foram impactantes e contribuíram para que alunos, antes relutantes em relação à aprendizagem, encontrassem sua vocação. Nas palavras dos autores: “a combinação entre a paixão por um tópico e a conexão direta e pessoal com um estudante pareceram promover um incrível e poderoso sinergismo que poderá ser transformador”²⁴ (POWELL-BROWN; BUTTERFIELD; YAO, 2014, p. 76).

A paixão pelo ensino do conteúdo e pela profissão também foi identificada como a característica central do professor inspirador em outros estudos como o de Csikszentmihalyi (1997). Segundo o autor, os professores que são lembrados por seus alunos por terem marcado a sua aprendizagem são aqueles que amam sua profissão e que demonstraram a eles essa paixão, principalmente por meio do seu comprometimento e dedicação a sua profissão. Ele argumenta ainda que o impacto positivo do bom professor na aprendizagem do aluno não reside necessariamente na transmissão bem-sucedida de informação cognitiva, mas, no comprometimento do professor em relação ao conteúdo que ensina, que poderá ser “contagioso” no sentido de despertar no aluno, o mesmo desejo e comprometimento de seu professor.

Ainda sobre o tema ensino inspirador, Jensen, Adams e Strickland (2014) realizaram um estudo com o objetivo de examinar o conceito de ensino inspirador para além das noções de excelência, ou eficiência e propondo uma definição que compreende esse ensino como sendo transformador, no sentido de ter um impacto positivo sustentado na aprendizagem do estudante. Esses autores argumentam que, de acordo com o que é apresentado na literatura, o ensino inspirador é constituído por quatro características centrais: a) conhecimento e paixão pela matéria ensinada ou pela profissão; b) compreensão acerca do processo de aprendizagem e aquisição do conhecimento; c) promoção de um ambiente de aprendizagem desafiador e construtivo e d) reconhecimento dos estudantes como indivíduos/parceiros/colegas. Entretanto, eles ampliaram a definição de ensino inspirador para além de algo relacionado a excelência,

²⁴ Tradução livre de: The combination of passion for a topic and the direct personal connection with a student seemed to provide an incredibly powerful synergism that could be life changing.

ou às práticas eficientes defendendo que as ações colaborativas e acadêmicas entre professores e alunos são cruciais para a criação de experiências transformadoras e inspiradoras. Eles argumentam ainda que o ensino inspirador “envolve um *ethos* colaborativo e uma abordagem de parceria em que os papéis e responsabilidades dos estudantes e professores são mutuamente constitutivos no desenvolvimento de aprendizes inspirados”²⁵ (JENSEN; ADAMS; STRICKLAND, 2014, p.40).

Em suma, eles definem ensino inspirador como um resultado – e não como um conjunto de características – que é transformador no sentido de ter um impacto contínuo na aprendizagem dos estudantes e de “inspirá-los a fazer algo diferente do que está no livro, mudar seus esquemas, suas visões de mundo e afetá-los não apenas no nível intelectual, mas pessoal²⁶” (JENSEN; ADAMS; STRICKLAND, 2014, p.39). Esse conceito de ensino inspirador se alinha com a visão de “ensinar para uma aprendizagem duradoura”, propondo uma perspectiva mais holística, não se limitando à transmissão do conhecimento acadêmico, mas considerando o estudante com um todo, ou seja, como um indivíduo que age, pensa e sente.

Embora apresentem novos insights sobre o ensino inspirador de uma maneira geral, todos os estudos de acima apresentados não foram voltados para o ensino e aprendizagem de inglês especificamente. Cabe ressaltar que não há na literatura muitos trabalhos que abordem a temática do ensino inspirador relacionado à língua inglesa em escolas regulares. As pesquisas de Lamb e Wedell (2013a, 2013b, 2015) representam um avanço nessa direção.

Lamb e Wedell (2013a) desenvolveram uma pesquisa buscando identificar professores inspiradores de inglês em escolas estaduais na China e Indonésia com o objetivo de ampliar o entendimento do que faz o ensino de uma língua ser “motivacional”, e especialmente o que inspira os esforços individuais para aprender a língua inglesa por muitos anos em contextos onde o suporte oferecido pelo governo é limitado, em termos de tempo, recursos e garantia de qualidade. Para chegar aos “professores inspiradores”, os autores aplicaram um questionário (*online survey*) aos alunos em que eles deveriam

²⁵ Tradução livre de: “Inspirational teaching involves a collaborative ethos and a partnership approach where students’ and teachers’ roles and responsibilities are mutually constitutive in developing inspired learners”.

²⁶ Tradução livre de: “The learning experience has to inspire the students to do something that is not in the handbook; change their schema, their world view; and affect them on a personal, not just intellectual, level”.

indicar um professor que tiveram na escola que os tivesse inspirado, deveriam descrever seu modo de ensinar e o que esses professores o inspiraram a fazer. Como principais resultados desse estudo, destacam-se: a variedade das fontes de inspiração, qualquer professor, ao implementar qualquer tipo de metodologia tem o potencial de inspirar; há algumas qualidades motivacionais, provavelmente universais, como paciência, bondade, atenção às necessidades individuais; o ensino inspirador consegue mudar a relação entre o aprendiz e o conteúdo a ser aprendido; os efeitos de um ensino inspirador são em grande parte mutuamente sustentados: o interesse do aprendiz leva ao esforço na aprendizagem, que por sua vez aumenta a autoconfiança desse aprendiz; ou, na direção contrária pode ser a autoconfiança gerada pelo professor a principal fonte que abastece o interesse e esforço do aprendiz.

Lamb e Wedell (2013a) salientam que um “tema dominante” pôde ser identificado nas respostas de todos os estudantes e foi fundamental para marcar suas experiências de aprendizagem: a conexão humana. Nas palavras dos autores: “é a conexão humana que foi feita pelo professor – algo neles, ou algo que eles consistentemente fizeram, tocou um acorde no estudante que ainda reverbera”²⁷ (LAMB; WEDELL, 2013a, p.16).

Como trabalho subsequente, Lamb e Wedell (2013b) selecionaram oito professores cujos nomes foram mais recorrentes nos questionários respondidos pelos alunos e os entrevistaram sobre seus princípios metodológicos, bem como observaram uma aula – gravada em vídeo – de cada professor com o objetivo de obter “retratos” das características desse ensino inspirador no contexto em que atuavam. Nesse recorte intitulado “*Portraits of inspiring teachers in China and Indonesia*”, Lamb e Wedell (2013b) trazem os “retratos” de quatro professores, dois de cada país. Os principais resultados desse estudo revelam que: os professores inspiradores são eles mesmos “inspirados”, ou seja, demonstram um forte comprometimento pessoal em relação ao ensino, valorizam o idioma que ensinam e se preocupam em realizar um trabalho de qualidade; os professores inspiradores serão sempre modulados pelo seu contexto particular, ou seja, eles geralmente “evoluem para inspirar” sem necessariamente “terem nascido inspiradores” e suas habilidades são aprimoradas por meio de reflexões tecidas ao longo de suas experiências em diferentes salas de aula e instituições de ensino;

²⁷ Tradução livre de: “[...] it is the human connection that was made by the teacher – something in them, or something that they consistently did, struck a chord in the learner that still reverberates”.

professores inspiradores são conscientes das questões sociais que envolvem seu ambiente de ensino e de aprendizagem e da importância de se estabelecer uma boa relação com seus alunos.

Assim como Lamb e Wedell (2013a, 2013b, 2015) esta tese procurou ampliar a discussão sobre ensino e professor inspirador trazendo dados empíricos do contexto brasileiro para confrontá-los com os dados daqueles autores, buscando identificar similaridades e divergências. Ao mesmo tempo, esta tese amplia e aprofunda a discussão abordada pelos autores ao incluir observações de aulas dos professores inspiradores. Apresenta mais que apenas um “retrato” de uma aula típica de cada professor como foi feito por eles.

Diante das discussões apresentadas nessa seção, reconheço a relevância de todos os estudos acerca do tema ensino inspirador, bem como seus esforços em definir um conceito que consiga contemplar as características mais marcantes desse ensino, entretanto, considero que esta tese se alinha mais com a definição proposta por Jensen, Adams e Strickland (2014) que compreendem o ensino inspirador como um resultado e não como um conjunto de características, que provoca mudanças nos sentimentos dos estudantes e têm um impacto contínuo em sua aprendizagem, afetando suas aspirações, suas visões de mundo, inspirando-os a não desistir diante dos inúmeros desafios que possam encontrar ao longo de sua caminhada enquanto aprendizes. Entretanto, mesmo não considerando o ensino inspirador como um “conjunto de características” é preciso reconhecer que existem alguns elementos que contribuem para que esse resultado “inspirador” aconteça, tais como: ser atencioso e paciente com os alunos, ter comprometimento em relação ao ensino, ter uma boa relação com os alunos, entre outros.

Mesmo diante da dificuldade de uma definição sobre o termo “inspirador”, a meu ver ele sugere ser algo que envolve quem inspira, mas também, quem é inspirado. Ou seja, não é algo que depende exclusivamente de outra pessoa, mas de algo que outra pessoa faz, ou diz, que se dialoga com aquilo que somos. Nesse sentido, é possível pensar em inspiração como algo que nasce de uma parceria. Em relação à parceria professor-alunos, é possível dizer que quando as características, expectativas, comportamentos e

atitudes do professor entram em sintonia com as características, expectativas, comportamentos e atitudes dos alunos, a mágica da inspiração acontece.

Finalmente, ao fazer a revisão de literatura acerca desse tema, foi possível identificar a recorrência de uma característica central dos professores inspiradores: o desejo de desenvolverem uma relação estreita com seus alunos. Entretanto, ainda que a boa relação com os alunos tivesse sido identificada como um importante elemento recorrente na prática dos professores inspiradores, de acordo com o revelado pelos estudos acima apresentados ela não foi considerada como o principal elemento promotor das experiências inspiradoras dos alunos. Talvez, isso se explique pelo fato de que esses estudos buscassem apenas revelar os elementos que constituem as práticas inspiradoras ou as características dos professores inspiradores sem se aprofundar em algum desses elementos especificamente. No caso da presente pesquisa, identificar a relação estreita professor-aluno como o denominador comum nos relatos de todos os ex-alunos referente aos professores inspiradores me motivou a aprofundar meus estudos no sentido de compreender que relação era essa. De que maneira esses professores haviam construído essa relação com seus alunos. Em suma, a relação entre professor e alunos parecia ser o diferencial nas experiências inspiradoras vivenciadas por aqueles estudantes.

Desse modo, na próxima seção discuto a importância da relação professor-aluno no processo de aprendizagem dos estudantes, bem como dos elementos que constituem essa relação.

2.5 A relação professor-aluno

Na seção anterior a relação professor-aluno emerge como um elemento recorrente em todos os estudos sobre ensino inspirador, o que revela a sua relevância para área da Linguística Aplicada, principalmente no que se refere ao ensino e aprendizagem de línguas. Diante disso, é preciso discutir o que, necessariamente, envolve essa relação, como ela se caracteriza e de que maneira ela pode se tornar um elemento potencialmente inspirador. Trata-se de uma relação estritamente profissional, pautada no ensino e aprendizagem de conteúdos? Ou de uma relação pessoal, que permite a

criação de vínculos afetivos, como os de uma amizade? A meu ver, chegar a uma definição do que seria essa relação não é tarefa simples, pois é preciso considerar os diversos elementos que a constituem, como as emoções, atitudes, crenças, expectativas, entre outros. Além disso, é preciso considerar o contexto em que elas se constituem: a sala de aula.

Camp (2011) e Giles (2008) defendem a centralidade da relação professor-aluno no processo do ensino e aprendizagem. Camp (2011, p. 74) argumenta que “a relação entre um professor e um estudante é a base sobre a qual a aprendizagem se apoia”²⁸, uma vez que os sucessos, ou fracassos que esse estudante possa vir a ter estão intimamente relacionados com a relação entre ele e seu professor. Entretanto, Giles (2008) argumenta que mesmo sendo um tema de grande relevância, a relação professor-estudante é algo geralmente pomenorizado e situado como “pano de fundo” no campo educacional, cujo foco é direcionado aos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, essa tese pretende preencher essa lacuna apresentando dados empíricos que comprovem a importância da relação-aluno como a base de um ensino que promova experiências de aprendizagem significativas e inspiradoras.

Segundo Giles (2008) a relação que o professor desenvolve com seus alunos é algo que ambos vão levar consigo por toda a vida. O autor argumenta que independente do modo como professores e estudantes experienciam sua relação, de maneira positiva ou negativa, ela é algo importante para eles, pois “a influência da relação professor-estudante não se acaba, ela sempre existirá”²⁹ (GILES, 2008, p.120). Isso acontece porque as experiências relacionais são acumuladas pelas pessoas ao longo da vida, sendo assim elas influenciarão no seu modo de ser, de ver o mundo e de se relacionar com outras pessoas no futuro. Nesse sentido, é possível dizer que “a natureza da conectividade relacional entre o professor e o estudante estão sempre em fluxo”³⁰ (GILES, 2008, p. 120).

²⁸ Tradução livre de: The relationship between a teacher and a student, therefore, is the foundation upon which learning rests.

²⁹ Tradução livre de: The influence of the teacher-student relationship does not finish, it always exists.

³⁰ Tradução livre de: In this way, the nature of the relational connectedness between the teacher and student is always in flux.

Giles (2008) ressalta que há uma crescente preocupação pela centralidade da relação professor-estudante na literatura, mas sua conceptualização e teorização são variadas. Os estudos acerca dos principais aspectos envolvidos nessa relação estão situados, basicamente, em três dimensões. A primeira delas inclui autores que acreditam que a essência dessa relação está no que acontece “entre” o professor e o estudante, como se existisse um “espaço através do qual professor e estudante trafegam”. O autor defende que esse entendimento mostra uma visão reducionista dessa relação, pois a considera como uma relação causal, entre dois objetos (professor e estudante) cuja preocupação central reside na transmissão de conhecimentos enfatizando os mecanismos técnicos e instrumentais – assim como a avaliação da eficiência desses mecanismos – envolvidos nessa relação. É como se a relação professor estudante fosse limitada às questões técnicas envolvidas nas interações educacionais. Para Giles (2008) esse tipo de entendimento é problemático, pois:

Quando a relação entre um professor e um estudante é limitada à interação, o processo educacional é reduzido a questões de eficiência e eficácia da técnica, muito mais do que algo relacionado à relação (p.46)³¹.

Para outro grupo de autores o que importa não é o espaço funcional “entre” as pessoas, mas a “conexão” como uma componente central da relação que se estabelece entre elas. Giles (2008) argumenta que a conectividade relacional se refere à “conectividade entre as pessoas que parece ser algo inerente à nossa condição humana” e o pensamento fundamental nessa visão é o de que nós, ao nos relacionarmos com outras pessoas, projetamos quem nós somos nessa relação. Isso tem implicações no campo educacional, por exemplo, ao compreender que os professores, no processo do ensino, “projetam” para seus alunos quem eles são e como eles são (GILES, 2008). Eles não ensinam apenas as matérias, na verdade eles ensinam também modos de ser.

Há um terceiro grupo de autores que discute o fenômeno da relação no contexto de comunidade. Para eles, o foco não está na compreensão da relação entre duas pessoas, mas na “interconectividade das muitas relações compartilhadas que coexistem na vida

³¹Tradução livre de: When the relating between a teacher and student is limited to interaction, the educational process is reduced to matters of efficiency and effectiveness of technique, rather than being about relationship.

cotidiana”³² (GILES, 2008, p.52). No campo da educação, isso implica considerar que a relação entre o professor e um aluno em particular ocorre em meio a muitas outras relações entre professores-alunos e alunos-alunos, e todas elas podem expressar características e desejos em comum. As características e desejos compartilhados por professores e alunos se tornariam a base de uma possível comunidade entre eles, algo que representasse uma identidade em comum. Segundo Giles (2008), ao fazerem parte de uma comunidade, os estudantes se beneficiariam ao vivenciar uma experiência de pertencimento e propósito no mundo.

Diante do que é apresentado pelo autor, compreendo que esta tese se inclui no grupo de autores que defendem a relação como algo que “conecta” as pessoas e que o professor, ao se relacionar com seus alunos projeta quem ele é nessa relação, ensinando não apenas o conteúdo, mas valores, atitudes, comportamentos. Além disso, cabe ressaltar que tudo o que acontece na sala de aula, entre o professor e seus alunos reflete o tipo de relação desenvolvida por eles, pois, como defende Giles (2008, p. 62) os “seres humanos estão sempre em relação”, pois é algo ontológico, inerente à condição humana. Desse modo, quando um estudante se torna aluno de seu professor, eles passam a estar “sempre” em uma relação.

Morales (2006) apresenta um pensamento semelhante ao compreender que “toda a vida na sala de aula é relação de um tipo ou de outro”. Ele faz um alerta quanto ao fato de ser comum as pessoas, até mesmo os professores, compreenderem o termo relação, no que se refere à relação professor-alunos, como algo mais informal relacionado ao modo como tratamos as pessoas – se somos amáveis ou não, se as cumprimentamos – e defende que, na verdade, toda a atividade profissional de um professor (preparação de aula, exposição de um tema ou avaliação) também “é um modo de se relacionar, ou se dá em um contexto relacional” (MORALES, 2006, p.11). Na sala de aula, tudo o que o professor faz demonstra o tipo de relação que ele quer construir com seus alunos: as atividades que propõe, a maneira como apresenta o conteúdo, como corrige, como dá feedback, como avalia. Desse modo, se eles desejam ter uma relação apenas profissional com seus alunos, talvez suas aulas não abram espaço para compartilhamento de experiências, momentos de discussão que extrapolem o conteúdo,

³²Tradução livre de:[...] to the inter-connectedness of the many shared relationships that co-exist in everyday living

conversas e conselhos sobre a aprendizagem ou sobre assuntos mais pessoais. Em contrapartida, se os professores almejam desenvolver uma relação mais próxima com seus alunos, eles passam a aproveitar cada momento da aula para interagir com eles, para envolvê-los nas discussões e apresentações dos conteúdos, para relacionar o conteúdo trabalhado com a realidade deles, para deixá-los expressarem seus pontos de vista e participarem das escolhas dos projetos a serem trabalhados. Em suma, concordo com o pensamento do autor de que “tudo o que acontece na sala de aula é relação e comunicação, até mesmo o modo de olhar dos alunos” (MORALES, 2006, p.17).

A meu ver, não se pode propor uma compreensão acerca da relação professor-aluno sem considerar o espaço em que ela se estabelece: a sala de aula. Como argumenta Morales (2006) compreendê-la nesse espaço é reconhecer seu caráter multidimensional e complexo, “não se pode reduzi-la a uma fria relação didática e nem a uma relação humana calorosa” (p.23). Na verdade, professores e alunos carregam para a sala de aula as suas experiências relacionais anteriores, portanto, eles “entram na relação professor-aluno com uma multiplicidade de relações que tiveram com outras pessoas que fazem parte de suas vivências cotidianas”³³ (GILES, 2008, p.119). Todas essas experiências relacionais anteriores constituem as identidades desse professor e desse aluno que, passarão a construir a sua nova relação como professor-aluno na sala de aula.

Além de complexa e multidimensional, a relação professor-aluno é também bidirecional, uma vez que o professor, ao iniciar, de alguma maneira essa relação, influencia seus alunos, mas eles também exercem influência sobre seu professor. Por exemplo, quando o aluno demonstra entusiasmo e interesse durante as aulas, isso poderá despertar sentimentos positivos no professor, que poderá se sentir alegre e animado ao vê-lo daquela maneira. Certamente que esse tipo de interação “prazerosa” contribuirá muito para o desenvolvimento de uma boa relação entre eles. Ou então quando o professor se vê diante de questionamentos de algum aluno, acerca de determinado conteúdo, e se sente desafiado por ele. O comportamento desse aluno provavelmente terá algum impacto na sua relação com seu professor. Esse professor poderá se sentir intimidado e com isso, ter uma atitude de distanciamento desse aluno.

³³ Tradução livre de: Teachers and students enter the teacher-student relationship with a multiplicity of relationships with other people who are part of their everyday being-in-the-world.

Consequentemente a relação entre eles também será “mais distante”. Mas se esse mesmo professor encarar esse desafio e buscar alternativas para responder aos questionamentos, da melhor maneira: se for algo relacionado ao conteúdo – se preparando melhor, estudando de modo aprofundado – então a relação entre eles poderá se fortalecer com base no respeito mútuo: professor respeita o modo questionador de seu aluno, e o aluno respeita a atitude de seu professor ao buscar um maior conhecimento e aprimoramento de sua prática.

Pelo fato de serem complexas e sujeitas às circunstâncias, as relações não são estáticas, estão sempre em movimento. Como afirma Giles (2008, p.142), estar em uma relação implica estar “sempre em um jogo”. Desse modo, é possível compreender a relação professor-aluno como um “jogo”, cuja dinâmica dependerá dos movimentos realizados por cada um deles. Ainda de acordo com o autor, o professor e seu aluno se movimentarão diferentemente de acordo com as circunstâncias que lhes são apresentadas, pois estão “imersos em uma relação que é dinâmica e imprevisível” (GILES, 2008, p.142), ou seja, a relação dos professores com seus alunos poderá sofrer mudanças. Ela pode incluir ainda, momentos agradáveis e prazerosos para ambos, alternados com momentos de insatisfação ou de confrontos. Em alguns momentos, como alerta Giles (2008) uma mudança brusca nessa relação poderá ser traumática trazendo um sentimento de incerteza para o professor, para o aluno ou para ambos. Cabe acrescentar que o contrário também é possível: essa mudança poderá ser positiva e se tornar uma experiência marcante para eles.

Finalmente, outra importante questão a respeito da relação-aluno se refere ao fato dessa relação não se constituir da noite para o dia, ou seja, leva-se um tempo para que ela se estabeleça. Nesse sentido, é importante a contribuição de Wubbels *et al* (2015) que propõem a abordagem dos sistemas dinâmicos para a compreensão da relação professor-alunos. De acordo com esse modelo dinâmico as interações são compreendidas como componentes, ou “blocos de construção” das relações. Ou seja, as interações ocorrem em escala momento-a-momento, em um nível micro e são a base, o motor primário de resultados macro-sociais como, por exemplo, a relação professor-alunos. Em suma, segundo o modelo proposto pelos autores, é possível afirmar que repetidas interações ocorrendo em um nível micro – momento-a-momento – ao longo do tempo – ou seja,

em um nível macro em escala de tempo – se tornarão mais sólidas, constituindo a relação.

Ao fazer a revisão de literatura sobre a relação professor-aluno, identifiquei que vários estudos, como os de Yunus, Osman e Ishak (2011), Camp (2011), Uluga, Ozdenb e Erylmazc (2011), Sánches, Gonzáles e Martínez (2013) e Furrer, Skinner e Pitzer (2014) se propuseram a descrever as características de uma boa relação entre professores e alunos, bem como discutir o seu impacto na aprendizagem desses estudantes. Entretanto, é notável a escassez de trabalhos que busquem teorizar – ou propor uma definição – do que entendem por essa relação. Desse modo, diante do que foi discutido pelos autores acima citados acerca da relação professor-aluno e na tentativa de preencher essa lacuna na literatura quanto à sua teorização, proponho a seguinte definição:

A relação professor-aluno é um sistema complexo e dinâmico, constituído em uma escala macro de tempo por interações momento-a-momento e modulado por diferentes elementos de natureza atitudinal, comportamental³⁴, emocional, conceptual, cultural, pedagógica, social, cognitiva e contextual que interagem entre si possibilitando a emergência de diferentes configurações de relações: estreitas, distantes, formais, conflituosas, amistosas, duradouras.

É complexa por ser constituída por vários elementos (emoções, concepções, atitudes, comportamentos, expectativas, entre outros). Dinâmica, por estar sempre sujeita às circunstâncias do momento, podendo ser modificada por influência de qualquer um de seus elementos. Por exemplo, uma mudança brusca no comportamento do professor (era gentil e passou a se mostrar mais frio no modo de tratar os alunos), se for algo que persistir ao longo do tempo poderá provocar uma mudança na sua relação com os alunos. Cabe acrescentar a bidirecionalidade como uma característica importante da relação professor-aluno. Desse modo, as atitudes e comportamentos dos professores modulam as atitudes e comportamentos dos alunos, mas a situação inversa também se aplica.

³⁴ Não foi a intenção desse trabalho fazer um estudo aprofundado sobre os conceitos de atitude e comportamento discutidos na literatura, porém, é importante salientar que comportamentos, na presente pesquisa, se referem ao nosso modo de ser, como nos comportamos cotidianamente nos mais variados contextos (no ambiente de trabalho, em casa, nas salas de aula). Atitudes, por sua vez, envolvem uma ação a partir de uma reflexão diante de situações que se colocam. São mais pontuais, como, por exemplo, tomar uma atitude para resolver determinada situação.

Além de complexa e dinâmica, é uma relação que se desenvolve com o tempo, ou seja, para que seja estabelecida como uma relação estreita, por exemplo, é preciso que seja construída, dia após dia. Envolve uma intimidade entre o professor e o aluno que vai sendo conquistada por meio da convivência durante o ano letivo.

Finalmente, devido a sua natureza dinâmica e complexa, a relação professor-aluno permite diferentes configurações que irão depender da maneira como os elementos que a constituem interagem. Por exemplo, se as práticas dos professores correspondem às expectativas dos alunos, isso provavelmente irá promover emoções positivas nos alunos como interesse, curiosidade, alegria, que se refletirá em suas atitudes e comportamentos em sala: participação, atenção, cumprimento de tarefas. Toda essa dinâmica permitirá que a relação professor-aluno se configure como uma boa relação, ou como uma relação amistosa. Mas, se as expectativas não são correspondidas, seja pelas práticas utilizadas pelos professores ou por atitudes ou comportamentos não esperados pelos alunos, essa relação poderá apresentar uma diferente configuração, se tornando uma relação mais distante, ou até mesmo conflituosa.

Após apresentar e defender os aspectos envolvidos na definição proposta para a relação professor-aluno, a seguir, discorro sobre a importância da boa relação professor-aluno, apontando suas características principais identificadas na literatura e discutindo o seu impacto na aprendizagem.

2.5.1 A importância da relação professor-aluno para a aprendizagem

De um modo geral, na literatura sobre o tema, a boa relação do professor com seus alunos é caracterizada como um dos principais fatores responsáveis pelo sucesso da aprendizagem dos estudantes. Nesse jogo relacional o professor é visto como fundamental, pois caberá a ele tomar a iniciativa para o desenvolvimento dessa relação. De acordo com os resultados provenientes das análises de dados da presente pesquisa, corroborando o que é apresentado na literatura, uma boa relação professor-aluno deve englobar: respeito, confiança, cordialidade, comprometimento, boa vontade, empatia de ambas as partes, ou seja, para ela dar certo é preciso também que os alunos estejam

dispostos a isso, não é algo que depende exclusivamente do professor, embora seja ele o responsável por dar o primeiro passo nessa direção.

Trabalhos como os de Yunus, Osman e Ishak (2011) revelaram que a boa relação professor-aluno é fundamental nas aulas de língua inglesa e que os “alunos que têm uma relação positiva com seus professores se sentem apoiados em seu processo de aprendizagem e motivados para aprender”³⁵. Os resultados revelaram ainda que essa boa relação contribuiu para o aumento da motivação dos alunos em relação à aprendizagem da língua assim como para um melhor aproveitamento acadêmico.

Segundo Sánches, Gonzáles e Martínez (2013, p.118) “a relação professor-aluno tem um impacto nas atitudes e resultados alcançados pelos estudantes, assim como nas relações que os estudantes constroem dentro da escola”³⁶. Para esses autores, os elementos centrais na relação positiva entre o professor e o aluno são: empatia, respeito e confiança mútuos, paciência e a contemplação das expectativas tanto dos professores em relação aos seus alunos quanto dos alunos em relação aos seus professores. Todos esses elementos, quando combinados, contribuem para o clima propiciador na sala de aula. Sánches, Gonzáles e Martínez (2013) defendem ainda que a dimensão emocional na relação professor-estudante é algo que não deve ser ignorado e destacam o papel do professor como o principal responsável por propiciar um clima que possibilite aos alunos se sentirem “se sentirem confortáveis e confiantes” contribuindo, assim, para que consigam gerenciar sua motivação e melhorar seu processo de aprendizagem. Nas palavras dos autores:

Se um professor cultiva a confiança em seus alunos ao demonstrar interesse em seu desenvolvimento, assim como atenção e respeito, eles poderão se sentir mais confiantes e confortáveis para se aproximar e compartilhar com ele assuntos pessoais e acadêmicos (SÁNCHEZ; GONZÁLES; MARTÍNEZ, 2013, p. 125).³⁷

³⁵ Tradução livre de: Students who have positive relationships with their teachers feel motivated to learn and supported.

³⁶ Tradução livre de: The teacher-student relationship has an important impact on students’ attitudes and achievements, as well as the relationships that students create inside the school.

³⁷ Tradução livre de: If a teacher fosters trust in his/her students by demonstrating interest in their development, as well as care and respect, students may feel more confident and comfortable to approach him/her and share personal and academic issues.

Camp (2011) também defende que as relações entre professores e estudantes são essenciais para o “aproveitamento acadêmico e sucesso escolar” (p.79) e destaca a “atenção” dada ao aluno como uma das principais atitudes do bom professor. Ele argumenta que essa atenção é um atributo com um significado mais amplo, uma vez que “inclui qualidades como paciência, confiança, honestidade e coragem” (CAMP, 2011, p.76).

Furrer, Skinner e Pitzer (2014) concebem a relação professor-estudante formada por três componentes fundamentais: laços emocionais (que envolvem a confiança, envolvimento e acolhimento); interações estruturais e incentivo à autonomia. De acordo com esses autores, os laços emocionais constituídos pelos sentimentos de confiança e apreciação estão na base dessa relação, pois quando o professor demonstra afeição por seus alunos, deixando evidente a sua satisfação em lecionar para eles, tratando-os de maneira acolhedora e atenciosa, esses alunos passam a se sentir integrados à escola. Nas palavras dos autores, “quando os professores são fontes de apoio emocional e instrumental nos momentos difíceis, os alunos sentem-se conectados a eles e seguros na escola” (FURRER; SKINNER; PITZER, 2014, p.105.).³⁸

Além de suporte emocional, os alunos precisam ter “interações estruturadas” com seus professores. Essas interações ocorrem quando os professores estabelecem “altos padrões, expectativas claras e limites razoáveis diante dos comportamentos e desempenhos dos alunos”³⁹ (FURRER; SKINNER; PITZER, 2014, p.105). Nesse sentido, é esperado que o professor demonstre confiança no potencial de seus alunos e que os ajude a elevar seus níveis de compreensão e desempenho diante das tarefas propostas. De acordo com Dörnyei e Ushioda (2011), na literatura sobre psicologia educacional existe um consenso entre os autores acerca do fato de que as expectativas iniciais do professor podem influenciar o desempenho dos estudantes, tanto positivamente quanto negativamente. Elas podem ser influências mediadoras diretas (ao, por exemplo, promover oportunidades extra de aprendizagem, ou aumentar os

³⁸Tradução livre de: When teachers are dependable sources of emotional and instrumental support in difficult times, students feel connected to their teachers and safe at school. (FURRER; SKINNER; PITZER, 2014, p.105)

³⁹ Tradução livre de: Students also need *structured* interactions, in which teachers set high standards, clear expectations, and reasonable limits for students' behaviors and performance [...].

desafios) e indiretas (melhora no relacionamento e feedback mais detalhado que podem mudar as atitudes dos alunos e sua motivação).

Ainda em relação às “interações estruturadas”, é importante que o professor divida as tarefas em etapas, de modo a facilitar a sua execução e fazer com que os alunos sintam a sua evolução a cada momento. Aliado a isso, o professor deverá dar um *feedback* informando os alunos como eles poderiam melhorar, caso não conseguissem corresponder às expectativas em relação à execução das tarefas propostas. Furrer, Skinner e Pitzer (2014, p.105) argumentam que em conjunto:

[...] esses elementos moldam as percepções dos estudantes sobre si mesmos como academicamente competentes, inclusive suas crenças sobre o que é preciso para obter sucesso na escola e sobre suas próprias capacidades de desenvolver estratégias para alcançá-lo.⁴⁰

O terceiro componente fundamental na relação professor-estudante é o apoio ao desenvolvimento da autonomia dos alunos. Furrer, Skinner e Pitzer (2014) defendem que quando o professor valoriza as opiniões dos alunos e procura dar a eles opções de escolha, encorajando-os a trabalhar com assuntos que são interessantes e importantes para eles, mas, ao mesmo tempo, explica e discute com eles a relevância desses assuntos na sua aprendizagem, esses estudantes compreendem e internalizam os valores essenciais envolvidos no processo da aprendizagem. Combinados, esses elementos ajudam os alunos a “desenvolver uma orientação autônoma do trabalho escolar, a se tornarem aprendizes autorregulados e a serem os protagonistas de seu próprio progresso acadêmico” (FURRER; SKINNER; PITZER, 2014, p.105).⁴¹

Trabalhos como os de Yunus, Osmana e Ishak (2010) e Ulug, Ozdenb e Erylmazc (2011) também destacam a boa relação professor-estudantes como um fator que interfere na motivação e personalidade dos alunos, trazendo implicações para seus desempenhos acadêmicos. Yunus, Osmana e Ishak (2010) realizaram um estudo comprovando que a relação afetiva entre professor e alunos contribuiu para o aumento

⁴⁰ Tradução livre de: Together these shape students' perceptions of themselves as academically competent, including their beliefs about what it takes to do well in school and their own capacities to enact those strategies.

⁴¹ Tradução livre de: Together, these allow students to develop an autonomous orientation to schoolwork, to become self-regulated learners, and to take ownership of their own academic progress. P.105 106

da motivação e promoveu uma melhora no progresso acadêmico dos estudantes. Um dos relatos dos participantes desse estudo demonstrou que mesmo o professor ensinando de maneira “tradicional”, ele (aluno) ainda se manteve focado e gostou da aula. Isso porque a forma atenciosa com que ele era tratado por esse professor e a boa relação entre eles foi o que prevaleceu, diante das aulas “tradicionalistas”. Desse modo, concordo com Little e Kobak (2003, *apud* YUNUS; OSMANA; ISHAK, 2010, p.2.640) que:

Os estudantes são mais engajados quando eles têm um relacionamento em que recebem apoio de seus professores; eles tendem a se esforçar mais na sala de aula, perseverar, aceitar críticas e direcionamentos, lidam melhor com o stress e prestam mais atenção em seus professores⁴².

Ulug, Ozdenb e Erylmazc (2011) argumentam que o desempenho dos alunos é afetado por vários fatores, sendo o primeiro as atitudes positivas do professor. Os participantes desse estudo descreveram as características centrais – relacionadas às atitudes positivas – de seus professores como:

[...] generosos, compreensivos, prestativos, veem os estudantes enquanto indivíduos distintos; são amigáveis e interessados, comunicativos, verdadeiros e tolerantes, solidários, motivadores e encorajam a participação em eventos sociais (ULUG; OZDENB; ERYLMAZC, 2011, p. 740)⁴³.

Desse modo, concordo com o argumento desses autores de que as atitudes positivas do professor afetam a motivação dos alunos, bem como os comportamentos desses alunos diante dos trabalhos escolares propostos. Elas afetam ainda a autoconfiança desses alunos, possibilitando a eles um desenvolvimento de suas potencialidades.

Como argumentam Dörnyei e Ushioda (2011) não se pode negar que os professores são figuras sociais essenciais que afetam a qualidade motivacional do processo de aprendizagem de modo positivo ou negativo. Tudo que o professor diz ou faz, como ele

⁴² Tradução livre de: Students are more engaged when they have a supportive relationship with the teacher; they tend to work harder in classroom, persevere, accept direction and criticism, cope better with stress and pay attention more to the teachers.

⁴³ Tradução livre de: [...] compassionate, understanding, helpful, seeing the student as an individual, being friendly and interested, communicating, being genuine and tolerant, supporting, motivating and encouraging participation in social events.

se comunica e se comporta na sala de aula pode, potencialmente, influenciar a motivação do estudante de modos diferentes, embora não seja possível afirmar, precisamente, quais características ou comportamentos dos professores são as responsáveis por fazerem deles profissionais de sucesso ou não, pois, segundo Eggen e Kauchat (2007, *apud* DÖRNYEI; USHIODA, 2011, p. 28):

[...] a eficiência motivacional parece ser determinada por uma interação de vários fatores mais amplos (relacionados com a personalidade, atitudes, entusiasmo, distância ou proximidade, conhecimento/habilidades e manejo de sala de aula do professor) cujas combinações variadas podem ser igualmente eficazes.⁴⁴

No que diz respeito à relação professor-aluno, a qualidade dessa relação dependerá em grande parte da capacidade do professor em lidar com emoções e em desenvolver relações estreitas com seus alunos. Como argumenta Dewaele (2012), o clima emocional em que ocorre a aprendizagem é afetado tanto pelas emoções do estudante, por suas expectativas e esforços, bem como pelos próprios professores e equipe pedagógica. Portanto, torna-se necessário criar um ambiente em que os estudantes se sintam acolhidos, seguros, confortáveis e confiantes para aprenderem a língua alvo. Para que o professor consiga criar esse ambiente ele deverá, necessariamente, ser capaz de lidar com as emoções dos alunos – e com suas próprias emoções – bem como de manter uma boa relação com eles.

Essa capacidade de lidar com emoções e relações se aproxima dos conceitos de inteligência emocional e social⁴⁵ apresentados por Gkonou e Mercer (2017). Segundo as autoras, a inteligência emocional é compreendida como “a nossa capacidade de reconhecer os nossos sentimentos e os sentimentos das outras pessoas para conseguirmos lidar de maneira positiva com essas emoções em nós mesmos e em nossas relações”⁴⁶ (GKONOU; MERCER, 2017, p.5). A inteligência social, por sua vez, se refere à nossa habilidade de lidar com as relações sociais de maneira eficiente,

⁴⁴ Tradução livre de: “[...] motivational effectiveness appears to be determined by an interplay of several broad factors (related to teacher’s personality, attitudes, enthusiasm, distance or immediacy, professional knowledge/skills, and classroom management style) whose various combinations can be equally effective.”

⁴⁵ Inteligência emocional e social foram conceitos desenvolvidos por Goleman (1998, 2006).

⁴⁶ Tradução livre de: “the capacity for recognising our own feelings and those of others, for motivating ourselves, and for managing emotions well in ourselves and in our relationships”.

colaborando para o desenvolvimento de relações sociais saudáveis, atenciosas e positivas (GKONOU; MERCER, 2017). As autoras argumentam ainda que tais inteligências são competências dos professores e componentes fundamentais para o seu bom manejo de classe. A meu ver, o bom manejo de classe inclui o desenvolvimento de uma boa relação entre o professor e seus alunos.

2.5.2 A estreita relação professor-aluno

De que maneira a relação professor-aluno contribui para experiências inspiradoras de aprendizagem? Segundo Giles (2008, p. 103), “quando a relação professor-aluno importa, a experiência relacional do professor e do aluno é engajadora, conectada e respeitosa”⁴⁷. Nesse sentido, os resultados desta pesquisa revelaram a estreita relação professor-aluno como o elemento chave para emergência de experiências inspiradoras de aprendizagem. Eles revelaram ainda que a relação estreita envolve todas as características de uma boa relação professor-aluno – confiança, envolvimento, acolhimento, atenção, respeito, cordialidade, boa vontade, empatia, colaboração – elencadas pelos estudos acima citados, entretanto enfatiza um ponto chave nessa relação: a proximidade. De acordo com Giles (2008), quando a relação do professor com o seu aluno é importante para ambos, eles se preocupam uns com os outros, o que faz com que eles estejam conectados em sua relação. Assim, o professor, ao se mostrar preocupado, sensibilizado com os problemas de seus alunos e interessado pelo que é de interesse deles, faz com que esses alunos passam a se sentir valorizados, e isso os leva a valorizá-lo e a respeitá-lo também.

Segundo Giles (2008), as atitudes dos professores podem ser impactantes e inspiradoras para os estudantes. O autor advoga que até mesmo pequenas ações, ou momentos triviais durante as aulas podem evidenciar a importância da relação professor-aluno. Ele cita como exemplo a narrativa de um estudante que recebeu um telefonema de seu professor em que ele pedia desculpas pelo atraso da entrega da nota de um dos trabalhos e dizia que havia feito uma alteração nessa nota, mas que ligou principalmente para

⁴⁷ Tradução livre de: When the teacher-student relationship matters, the teacher’s and student’s relational experience is engaged, connected and respectful of the other.

informar que esse aluno havia se saído muito bem e que merecia os parabéns. Aquela “simples” atitude do professor foi algo marcante para aquele aluno.

Além das atitudes, os comportamentos também podem inspirar, pois, como afirma Giles (2008, p.121) os comportamentos são nossos “modos de ser e estão relacionados à como *nós somos no mundo*”. Nesse sentido, o modo de ser dos professores pode ser inspirador. Por exemplo, quando ele demonstra respeito por seus alunos, esse “comportamento” pode levar a uma relação de reciprocidade, em que os alunos, ao se sentirem respeitados, demonstram esse mesmo respeito por seu professor passando a se mostrar mais comprometidos com sua aprendizagem. Tão importante quanto respeitar os estudantes é o professor demonstrar amor pelo conteúdo que ensina, pois “quando somos apaixonados por alguma coisa, nós simplesmente *estamos lá*” (GILES, 2008, p.130, grifo do autor). Não se trata apenas de um conteúdo, se trata de sua vida. Ou seja, quando o professor está envolvido no que faz, isso pode ser inspirador para os alunos podendo despertar – ou cultivar – neles esse mesmo amor pelo conteúdo, assim como poderá inspirá-los na escolha de sua futura profissão.

A paixão pelo ensino e pelo conteúdo que ensinam é uma característica comum aos professores que fazem a diferença na aprendizagem de seus alunos (CSIKSZENTMIHALYI, 1997), e que se preocupam em desenvolverem uma relação próxima com eles (DAY, 2004; SILVA, 2018). O estudo de Silva (2018) revelou que a paixão de professores em formação inicial pelo ensino “é constituída, em geral, pelo desejo de ser professor, pelo gosto pela LI, pelas emoções positivas e pelo comprometimento e cuidado na interação com seus alunos” (SILVA, 2018, p.79). Resultados que dialogam com Day (2009) ao defender que professores apaixonados por sua profissão são comprometidos e dedicados ao ensino, são resilientes, esperançosos, entusiasmados, conscientes do seu papel social e moral e “sabem que quem eles são, assim como o que eles ensinam, precisa se conectar emocionalmente com cada aluno” (DAY, 2009, p.6) ⁴⁸.

Ainda em relação ao professor, é importante acrescentar que o seu fazer docente, diz muito sobre como ele é. Como argumenta Giles, (2008, p.126) “o modo de ser do

⁴⁸ Tradução livre de: Teachers who are passionate about their work know, also, that who they are as well as what they teach must connect emotionally with each student.

professor é parte integral de quem esse professor é, desde a estruturação do material do curso até ao comportamento caloroso com seus alunos”⁴⁹. Desse modo, é possível pensar que o professor está sempre se comunicando com seus alunos ao mandar “mensagens” sobre o seu modo de ser, seja pelo tipo de aulas lecionadas (interessantes/monótonas), pelos recursos didáticos utilizados (quadro e giz/ data show e novas tecnologias) ou pelas abordagens que adotam (ensino comunicativo/ensino tradicional). E ainda, pelo tipo de relação que querem desenvolver com seus alunos (apenas profissional, restrita aos processos de ensino e aprendizagem de conteúdos, ou uma relação estreita que permite a troca de experiências, o respaldo emocional – palavras de encorajamento, a atenção e o cuidado com a alto-estima – e o cultivo do respeito e confiança mútuos).

Após fazer a revisão de literatura sobre a relação professor-aluno, identifiquei que grande parte dos estudos que discutem o tema procuram enfatizar a importância dessa relação para a aprendizagem de sucesso, ou seja, procuram atrelar a boa relação entre professores e alunos ao bom desempenho discente. Entretanto, não identifiquei estudos que buscassem atrelar a relação estreita professor-aluno às experiências inspiradoras de aprendizagem. Fato semelhante ocorreu após a revisão de literatura sobre o ensino inspirador, em que os estudos revelaram que a boa relação com os alunos, embora tivesse sido identificada como um importante elemento recorrente na prática dos professores inspiradores, foi desconsiderada como o principal elemento promotor das experiências inspiradoras dos alunos. Portanto, esta tese não apenas corrobora a importância da relação professor-aluno na aprendizagem de sucesso, mas amplia a sua importância ao revelá-la como a base do ensino inspirador.

Em suma, concluo defendendo a relação estreita professor-aluno como o principal elemento promotor de experiências inspiradoras de aprendizagem. Mesmo que o desenvolvimento dessa relação não seja algo que dependerá apenas do professor, ele se constitui como um elemento chave pelo fato de ser o responsável por dar o primeiro passo nessa direção. Para que o professor consiga desenvolver essa relação estreita com seus alunos é preciso que ele os conheça bem – seus desejos, suas frustrações, suas

⁴⁹ Tradução livre de: The teacher’s way-of-being is integral to *who this teacher is*, from the structuring of the course material through to the warmth of her demeanor.

dificuldades e potencialidades; para então poder preparar atividades significativas e interessantes – partindo do conhecimento de mundo dos alunos, do que é vivenciado por eles, fazendo uma relação com o novo conhecimento que será apresentado a eles.

É importante considerar ainda que os alunos trazem consigo uma bagagem cultural, cognitiva e social moduladas pelas emoções que fazem parte desse complexo universo que é a sala de aula. Portanto, ainda que não seja possível controlar as emoções dos alunos, é preciso que o professor esteja atento e se mostre sensível a elas para tomar determinadas atitudes como, por exemplo, interromper a aula para ter uma conversa sobre assuntos que não estejam necessariamente relacionados ao conteúdo ensinado. Nesse sentido, é importante que ele busque aprimorar sua inteligência sócio-emocional (GKONOU; MERCER, 2017) para melhor lidar com as emoções dos alunos, e também com suas próprias emoções. O professor poderá contribuir muito para o despertar de emoções motivadoras nos alunos ao estar próximo deles, oferecer seu apoio, compartilhar experiências, estar disposto a ouvi-los, a aconselhá-los e encorajá-los.

Nos primeiros capítulos desta tese problematizei a ênfase dada pela literatura às experiências de insucesso de ensino e aprendizagem de inglês nas escolas regulares brasileiras, seguindo a sugestão de Barcelos (2011) de contar “outras histórias”, que não fossem de insucessos e argumentando a necessidade de, assim como Arruda (2014) investir em estudos sobre experiências bem-sucedidas de estudantes e professores de inglês nesse universo educacional. Em seguida, apresentei as teorias, conceitos e estudos nos quais esta pesquisa se apoiou, com o propósito de compreender de maneira aprofundada o objeto de investigação desse trabalho: as práticas e experiências inspiradoras de professores e estudantes de inglês, advogando ser a relação estreita professor-aluno o principal elemento promotor de experiências inspiradoras de aprendizagem. No próximo capítulo, apresento a metodologia utilizada na pesquisa.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

O presente estudo teve como objetivo identificar e descrever as práticas e experiências inspiradoras de sete professores de inglês e seus alunos em escolas regulares da grande Belo Horizonte. Apresento nas seções a seguir: a natureza e formato da pesquisa, o contexto em que a pesquisa foi realizada, seus participantes, os procedimentos de coleta de dados – juntamente com os instrumentos utilizados nessa etapa – os procedimentos de análise dos dados, e os procedimentos para garantia da confiabilidade e credibilidade da pesquisa.

3.1 Natureza e formato da pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso de natureza mista (DÖRNYEI, 2007) por utilizar instrumentos quantitativos e qualitativos para compreender o fenômeno que se pretendeu investigar, as práticas e experiências inspiradoras. De acordo com Dörnyei (2007), a combinação de métodos para a coleta de dados (quantitativos e qualitativos) possibilita uma compreensão abrangente de um fenômeno, por meio da investigação de suas diferentes faces. Nesse sentido, como ressalta o autor, é possível se chegar a um melhor entendimento de determinado fenômeno, quando combinamos dados numéricos provenientes das quantificações realizadas e suas explicações, expressas em palavras, de acordo com o conteúdo qualitativo coletado.

Nesta pesquisa chegou-se a uma compreensão acerca dos elementos que modulam as práticas e experiências inspiradoras dos professores e estudantes por meio das análises qualitativas e quantitativas dos dados que emergiram: das narrativas dos professores, das narrativas de seus ex-alunos e das aulas observadas. Primeiramente, foi analisado o conteúdo narrativo dos questionários aplicados aos ex-alunos. Os dados foram categorizados e quantificados de acordo com os procedimentos adotados por Lamb e Wedell (2013a). Em seguida, foi analisado o conteúdo narrativo do questionário respondido pelas professoras participantes da pesquisa por meio do mapeamento de suas experiências pedagógicas e circunstanciais. As experiências mapeadas nas respostas das professoras foram posteriormente quantificadas, revelando os principais elementos que as modularam.

Após as análises do questionário perfil do professor, me dediquei às análises do conteúdo narrativo proveniente das entrevistas com as professoras que aceitaram participar da pesquisa adotando o procedimento da análise do conteúdo categórico (LIEBLICH; TUVAL-MASHIACH; ZILBER, 1998), bem como utilizando o marco de experiências de Miccoli e Lima (2012). Após serem categorizados, os dados foram analisados quantitativamente com o objetivo de identificar quais experiências mais se destacaram nas narrativas das professoras. Finalmente, foram analisadas as notas de campo e script das aulas observadas. O conteúdo analisado foi categorizado e quantificado de acordo com os procedimentos adotados por Lamb e Wedell (2013 a).

Em suma, o conteúdo qualitativo desse trabalho permitiu a identificação dos elementos envolvidos no sucesso das práticas dos professores e o conteúdo quantitativo possibilitou uma identificação de padrões nas experiências dos professores que tiveram impacto nas experiências de aprendizagem dos alunos.

Como argumenta Bortoni-Ricardo (2008), uma pesquisa que tem como base epistemológica o paradigma interpretativista parte da premissa de que “não há como observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes” (p.32). Em outras palavras, o pesquisador deve estar consciente das “molduras de interpretação daqueles a quem observa e de suas próprias molduras de interpretação, que são culturalmente incorporadas e que ele traz consigo para o local da pesquisa” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.58). Essa forma de observar o mundo implica reconhecer que o próprio olhar do pesquisador já funciona como um filtro nesse processo de interpretar a realidade com a qual se depara, uma vez que não há como ignorar toda a bagagem cultural que ele carrega para qualquer espaço que se proponha investigar.

Este estudo de natureza interpretativista adota uma perspectiva êmica quando valoriza as vozes dos próprios participantes por meio das narrativas sobre as experiências vivenciadas e relatadas por eles e embora não seja um estudo etnográfico, faz uso de instrumentos de natureza etnográfica como a observação participante e as notas de campo para melhor compreender os eventos provenientes das salas de aula investigadas. Desse modo, adotei a observação participante como parte dos procedimentos para coleta de dados, pois tendo em vista os objetivos desta pesquisa, era importante observar o que acontecia em sala de aula, participando da rotina de professores e alunos para investigar

se as práticas de ensino dos professores inspiradores refletiam o que tinha sido relatado por seus ex-alunos, bem como suas próprias concepções acerca das práticas inspiradoras.

Assim como a observação participante, outro instrumento também utilizado no presente estudo foi a nota de campo. Emerson *et al* (1995, p.5) advogam que notas de campo são “relatos que descrevem experiências e observações que o pesquisador fez enquanto participou de uma maneira envolvida e intensa da vida cotidiana de determinado grupo de pessoas”. Entretanto, como os próprios autores alertam, escrever uma nota de campo não é uma simples atividade de descrever os fatos, ou, de colocar no papel um texto que descreve de forma mais fiel aquela realidade observada, mas envolve “processos ativos de interpretação e fazer sentido: observando e escrevendo o que é relevante” (EMERSON *et al*, 1995, p.) para aquele determinado estudo. Portanto, para este estudo priorizei observar as interações momento-a-momento (WUBBELS *et al*, 2015) entre as professoras e seus alunos no decorrer das aulas observadas. As interações a que me refiro, são aquelas que englobam tanto a maneira de tratamento – de que maneira as professoras se dirigiam aos alunos, os cumprimentavam, despediam-se, e de como os alunos se dirigiam às professoras, de maneira respeitosa ou não; mas envolvem ainda interações didáticas: de que maneira elas explicavam o conteúdo, davam orientações sobre atividades a serem desenvolvidas e faziam as correções e quais eram as atitudes dos alunos diante dessas explicações e orientações de suas professoras – se eles atendiam o que era pedido ou não – bem como quais emoções eles expressavam: alegria, interesse, desânimo, apatia.

Porém, como argumentam Emerson *et al* (1995), ao priorizar o que é relevante para o pesquisador, ele, ao mesmo tempo, ignora outras informações que poderiam ser relevantes para outro pesquisador ao analisar o mesmo evento. Como consequência disso, é possível que um mesmo evento seja descrito de diferentes maneiras, tomando-se como base o olhar do pesquisador, seus objetivos, sua sensibilidade e interesse. Por isso, a meu ver, é importante utilizar outros instrumentos, além dos registros em notas de campo visando dar mais credibilidade à pesquisa. Desse modo, a credibilidade, ou validação interna da presente pesquisa foi garantida, primeiramente, por fazer uso de métodos mistos (quantitativos e qualitativos) para a coleta de dados, o que segundo

argumenta Dörnyei (2007, p.45) “possibilita a produção de evidência para a validade da pesquisa por meio da convergência e corroboração dos resultados”⁵⁰.

Segundo Dörnyei (2007), a triangulação de dados realizada por meio da utilização de diferentes instrumentos de coleta de dados também é uma importante ferramenta que garante a credibilidade nas pesquisas qualitativas. De acordo com o autor:

A triangulação de dados tem sido tradicionalmente vista como uma das maneiras mais eficazes de reduzir as chances da existência dos julgamentos tendenciosos sistemáticos em um estudo qualitativo porque se nós chegamos a uma mesma conclusão sobre determinado fenômeno usando diferentes instrumentos de coleta e análise de dados [...] a convergência torna-se uma forte evidência de validade (DÖRNYEI, 2007, p.61)⁵¹.

Portanto, outro procedimento que também garantiu a credibilidade da presente pesquisa foi a triangulação dos dados realizada por meio dos diferentes instrumentos utilizados, tais como questionários, entrevistas e notas de campo.

3.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em sete escolas regulares (quatro públicas estaduais, uma municipal, uma escola particular e uma de ensino médio técnico) da região metropolitana de Belo Horizonte onde lecionam os sete professores indicados por seus ex-alunos que responderam o questionário sobre professores inspiradores de inglês. Essas escolas atendem a alunos do ensino fundamental e médio.

3.3 Professores participantes da pesquisa

Essa pesquisa contou com a participação de sete professoras que lecionavam na região metropolitana de Belo Horizonte. Esse número se justifica devido à natureza da pesquisa de base interpretativista que requer um maior detalhamento do fenômeno a ser

⁵⁰ Tradução livre de: Mixed methods research has a unique potential to produce evidence for the validity of research outcomes through the convergence and corroboration of the findings (DÖRNYEI, 2007, p.45).

⁵¹ Tradução livre de: Triangulation has been traditionally seen as one of the most efficient ways of reducing the chance of systematic bias in a qualitative study because if we come to the same conclusion about a phenomenon using a different data collection/analysis method [...] the convergence offers strong validity evidence (DÖRNYEI, 2007, p.61).

observado por meio da análise de dados qualitativos provenientes das transcrições de entrevistas, observações e notas de campo. A intenção desse trabalho foi conhecer, de maneira aprofundada, os professores que inspiraram e fizeram a diferença na aprendizagem de seus ex-alunos. De acordo com o termo de consentimento assinado pelas professoras, seriam adotados nomes fictícios na pesquisa. Desse modo, algumas delas sugeriram o pseudônimo de sua preferência, outras não. Para as que não sugeriram, a escolha dos nomes ficou ao critério da pesquisadora. Farei, a seguir, uma breve apresentação de cada uma delas e na seção 4.1 apresentarei mais detalhes a respeito de suas experiências relacionadas à aprendizagem e ao ensino da língua inglesa.

Clara

A professora Clara é formada em Letras e possui Mestrado em Linguística Aplicada (UFMG) e leciona inglês há seis anos (dois anos na rede pública e quatro anos em cursos livres). Durante a pesquisa de campo, Clara trabalhava como professora substituta em uma escola de ensino médio técnico em Belo Horizonte, lecionando para os 1ºs e 2ºs anos do ensino médio.

Cláudia Walger

A professora Cláudia Walger é graduada em Letras (Inglês) e atua na educação básica há 17 anos (15 anos na rede pública, 14 na rede privada e 2 anos em cursos de idiomas). No momento da coleta de dados, lecionava como professora concursada no município de Betim e também para os 6º, 7º e 8º anos em um colégio particular (Coração Eucarístico), onde foi realizada a pesquisa de campo.

Farfalla

A professora Farfalla é graduada em Letras (Português/Inglês) com experiência de 6 anos de ensino de inglês na rede pública. No momento da coleta de dados, trabalhava como professora concursada em uma escola municipal de Belo Horizonte, lecionando para o 6º, 8º e 9ºs anos.

Luiza

A professora Luiza é graduada em Letras e leciona inglês desde 2009 (cinco anos na rede pública e dois anos em cursos livres). No momento da coleta de dados, trabalhava como professora concursada na rede pública estadual de Belo Horizonte, lecionando para os 7^{os} e 8^{os} anos e para a 2^a e 3^a séries do ensino médio.

Mariana

A professora Mariana é graduada em Letras e tem uma experiência de 16 anos atuando como professora de inglês (dois anos em escolas particulares e 16 anos trabalhando na rede pública estadual). No momento da coleta de dados, ela lecionava para os 7^{os} e 8^{os} anos em uma escola estadual de Belo Horizonte.

Nice

A professora Nice é formada em Letras e possui pós-graduação (TESOL), com experiência de 14 anos no ensino de inglês na rede pública (professora concursada) e de 30 anos em cursos livres. No momento da coleta de dados a professora lecionava para os 8^{os} e 9^{os} anos em uma escola estadual de Belo Horizonte e também em um curso livre.

Rosa

A professora Rosa é graduada em Letras (Língua Portuguesa/Inglesa) e há 16 anos trabalha como professora de inglês concursada da rede pública estadual. No momento da coleta de dados lecionava para uma turma de 9^o ano e para as 3 séries do ensino médio.

3.4 Instrumentos, procedimentos de geração e análise de dados

Nesta seção será feita, inicialmente, uma apresentação dos instrumentos utilizados na geração de dados para, em seguida, apresentar os procedimentos de análise de dados da presente pesquisa.

3.4.1 Instrumentos para a geração de dados

Este trabalho contou com a utilização de diferentes instrumentos para a geração de dados, com o objetivo de contemplar as perguntas de pesquisa. Desse modo, irei apresentá-los seguindo a ordem de sua utilização.

- a) Questionários da pesquisa de opinião *online* aplicados a alunos do ensino médio de escolas públicas e particulares de Belo Horizonte.

Essa pesquisa de opinião utilizou o questionário (ANEXO A) aplicado na pesquisa desenvolvida por Martin Lamb e Martin Wedell (2013a)⁵². Trata-se de um questionário contendo perguntas mais gerais: sobre o “background” dos estudantes (idade atual, idade quando estudou com o professor inspirador, gênero, ocupação); sobre o professor indicado como inspirador (nome e escola em que lecionava) e três perguntas específicas sobre o professor, bem como o impacto de suas práticas na aprendizagem deles. As perguntas foram: 1) De que maneira esses/as professores/as inspiraram você ou fizeram diferença em sua aprendizagem? 2) De que maneira seus pensamentos e/ou sentimentos em relação ao Inglês mudaram por influência desses/as professores/as? e 3) De que maneira esses/as professores/as motivaram você? Isto é, que esforço extra você fez ou ainda faz para aprender Inglês?⁵³. As perguntas foram traduzidas para o português, mas os estudantes podiam escolher se gostariam de responder em inglês ou português. Eles poderiam citar um ou mais professores de inglês que fizeram a diferença na aprendizagem deles. Este instrumento possibilitou a identificação de professores inspiradores e subsequente seleção dos participantes desta pesquisa.

- b) Questionário Perfil do Professor

Esse questionário (APÊNDICE A) foi elaborado com o objetivo de obter informações sobre o perfil dos professores participantes com relação: à formação acadêmica, à trajetória profissional, às experiências enquanto estudantes e enquanto professores de inglês, à escolha de ser professor; procurou ainda, identificar em que condições esses

⁵² Em 2014, minha orientadora, Laura Miccoli se encontrou com o pesquisador Martin Lamb, por ocasião do primeiro evento PLL (Psychology and Language Learning) em que ambos participaram. Nesse encontro, Martin Lamb sugeriu a ela uma parceria para a realização de uma pesquisa com foco em experiências inspiradoras de ensino. Em 2015, com a autorização de Lamb, aplicamos o questionário em escolas regulares de Belo Horizonte.

⁵³ No original: 1) What was it about the teacher that inspired you? 2) How did your thoughts or feelings about English change? 3) What did the teacher inspire you to do? That is, what extra effort do you make to learn English (now or in the past)? (LAMB; WEDELL, 2013a).

professores trabalham, qual sua relação com a escola, com alunos e pais de alunos e ainda como trabalham, ou seja, quais práticas fazem parte do cotidiano de ensino desses professores (recursos didáticos utilizados, caso seguem algum planejamento, como avaliam seus alunos).

c) Entrevistas

Foram realizadas, no total, 14 entrevistas, duas com cada professor participante, gravadas em áudio e, posteriormente transcritas, na íntegra. As primeiras entrevistas tiveram como objetivo mostrar aos professores porque eles foram indicados como professores inspiradores por seus ex-alunos. O foco aqui era suscitar reflexões por parte dos professores deixando-os falar livremente e expressar seus sentimentos em relação ao que foi dito sobre eles. Se eles concordavam ou não, com seus ex-alunos, o que eles tinham a complementar ao que foi relatado sobre eles pelos seus ex-alunos.

Em contrapartida, a segunda entrevista buscou obter informações acerca das práticas das professoras e da relação professor-alunos, bem como responder a seguinte pergunta de pesquisa: 1) Quais as concepções dos professores acerca das práticas inspiradoras?

d) Observações

Após a realização da etapa das entrevistas, parti para a investigação na sala de aula com o propósito de observar se e como o que foi relatado pelos ex-alunos (nos questionários da pesquisa de opinião) e pelos professores indicados (nas entrevistas e no questionário respondido por eles), se materializava naquele espaço. Uma vez que o foco desse trabalho foi a investigação de experiências e práticas inspiradoras, procurei identificar elementos provenientes das práticas dos professores em sala de aula que me permitissem chegar a uma maior compreensão sobre a indicação recebida como professores inspiradores. Para isso, adotei procedimentos como a observação participante e o registro de notas de campo.

e) Notas de campo

As notas de campo foram geradas com o objetivo de registrar as interações momento-a-momento (WUBBELS *et al*, 2015) que envolviam o ensino do conteúdo – apresentação, explicação, orientação e correção de atividades – entre as professoras e os alunos, buscando observar principalmente a maneira como as professoras se dirigiam aos alunos e também como os alunos se dirigiam às professoras nesses momentos. Foram realizadas várias leituras dessas notas, bem como dos scripts das aulas, procurando identificar os elementos que mais se destacavam nessas interações, para que fosse possível chegar a uma maior compreensão sobre a indicação recebida como professores inspiradores.

f) Scripts das aulas

Cada aula, pós-observação, gerou um script com a sequência de atividades desenvolvidas, com o objetivo de complementar as notas de campo para identificar os elementos envolvidos nas interações entre professores e alunos.

3.4.2 Procedimentos para a geração de dados

A geração dos dados foi feita em nove etapas, que descrevo a seguir:

1ª Etapa: Aplicação do questionário (pesquisa de opinião)

Primeiramente, com o objetivo de identificar professores inspiradores de inglês, partiu-se de uma pesquisa de opinião *online* (LAMB; WEDELL, 2013a) divulgada por meio de cartazes (APÊNCICE B) aos alunos do ensino médio em escolas públicas e particulares de Belo Horizonte em junho e julho de 2015. Este questionário estava disponível no site da Universidade de Leeds, na Inglaterra. Caso o aluno se interessasse em respondê-lo, ele deveria acessar o site. A princípio os alunos teriam até julho para responder o questionário, mas, concordamos em estender o prazo por mais um mês, na expectativa de obtermos mais respostas. Ao final desse prazo, um total de 217 alunos respondeu ao questionário *online* sobre professores inspiradores de inglês.

2ª Etapa: Identificação de Professores Indicados

Após a análise preliminar, constatei que foram indicados 74 professores como inspiradores, grande parte deles, lecionando em escolas públicas. Desses, dezoito nomes foram desconsiderados, pois, tratava-se de professores que lecionavam em universidades bem como em cursos de idiomas, outros seis porque lecionavam fora da região metropolitana de Belo Horizonte, fora do contexto em foco nesta pesquisa. Outros oito indicados como professores inspiradores tiveram que ser desconsiderados porque os alunos não identificaram as escolas em que eles lecionavam, o que inviabilizou a possibilidade de localizá-los. Um aluno indicou um professor pelo apelido, sem mencionar o nome da escola e essa indicação também foi desconsiderada. Finalmente, o processo de análise dos questionários online respondidos pelos alunos resultou na identificação de 41 professores que atendiam aos critérios para participar da pesquisa.

3ª Etapa: Seleção preliminar de participantes

A escolha dos professores que iriam participar na parte subsequente da pesquisa (entrevistas e observações de aula) ocorreu da seguinte maneira: dentre os 41 professores indicados, foi feita uma lista, em ordem decrescente, com os nomes dos dez que receberam o maior número de indicações de alunos. Para aqueles professores que receberam apenas uma indicação, o critério de seleção foi o de ordem alfabética, um critério de conveniência (DÖRNYEI, 2007) – para completar os 10 professores a serem convidados. Respeitando a ordem da lista com o número de indicações dos professores, procurei abranger escolas que apresentassem diferentes características, ou seja, escolas mais periféricas, escolas mais centrais, escolas mais conhecidas e outras não tão renomadas, visando obter uma amostra mais diversificada de dados e ampliar o contexto da investigação proposta nesta pesquisa. Devido à natureza qualitativa da pesquisa e o prazo para sua realização, estabeleci como critério investigar a prática de oito professores, mas, selecionei inicialmente 10 para cobrir possíveis desistências. Ou seja, aleatoriamente, deixei de buscar dados com 31 professores indicados com apenas um voto cada um.

A tabela a seguir se refere aos nomes dos 10 professores selecionados para a pesquisa:

Tabela 1: Seleção preliminar dos 10 professores participantes ⁵⁴

Professor	Nº de indicações ⁵⁵
Ludmilla	125
Thiago	26
Rosa	5
Farfalla	2
Clara	2
Kátia	2
Mariana	2
Nice	2
Cláudia	1
Luiza	1

Fonte: elaborada pela autora

4ª Etapa: Primeiro contato e exclusão de Professores Participantes

Com a lista dos 10 professores inicialmente selecionados em mãos, procurei obter um primeiro contato para convidá-los a participarem da minha pesquisa. Em alguns casos, foi possível ter uma primeira conversa com esses professores por telefone. Contudo, outras vezes precisei ir pessoalmente às escolas para convidá-los.

Durante essa etapa de contato inicial com os professores, identifiquei que três deles não poderiam participar da pesquisa: um deles, o professor Thiago Fernandes, não pôde participar porque no momento da coleta de dados (em que faria observações de aulas) ele não estaria lecionando. A professora Kátia Maria estava de licença-saúde, sem data marcada para voltar à sala de aula. Em relação à professora Ludmilla, que recebeu 125 indicações, optei por não selecioná-la para a pesquisa, pois, ela me relatou que teria “distribuído pontos” para os alunos que respondessem ao questionário, comprometendo a espontaneidade das indicações que recebeu.

5ª Etapa: Seleção Final dos Professores Participantes

⁵⁴ Critérios de seleção: (1) maior número de indicações; (2) ordem alfabética.

⁵⁵ Refere-se ao número de alunos que indicaram os professores como inspiradores.

Após a etapa de contato inicial e posterior exclusão de participantes pelos motivos acima apontados, a lista final contou com sete professores participantes, como mostrado na tabela a seguir:

Tabela 2: Professores participantes

Professor	Nº de indicações
Rosa	5
Farfalla	2
Clara	2
Mariana	2
Nice	2
Cláudia	1
Luiza	1

Fonte: elaborada pela autora

6ª Etapa: Procedimentos Burocráticos e Éticos: Autorizações das Instituições e Consentimentos de Participação Informada

Após o primeiro contato por telefone, descrito na etapa anterior, para localizar os professores selecionados, formalizei o convite à participação na pesquisa por meio de uma carta convite (APÊNDICE C). Uma vez aceito o convite, entrei em contato com os diretores das escolas e lhes entreguei uma carta (APÊNDICE D) descrevendo a pesquisa e solicitando permissão para que pudesse fazer observações das aulas dos professores participantes. Todos os participantes assinaram termos de participação informada (APÊNDICES E e F).

7ª Etapa: Entrevistas

Após os professores terem aceitado participar da pesquisa, realizei a primeira entrevista, semiestruturada e lhes entreguei o questionário que deveria ser respondido até o dia da última observação de aula – data definida em calendário de observação acordado com cada um dos professores participantes. Alguns deles o entregaram dentro do prazo estabelecido, mas, outros apenas o entregaram após o término das observações.

Na primeira rodada de entrevistas, utilizei um roteiro elaborado de acordo com as respostas dos ex-alunos à pesquisa de opinião sobre professores inspiradores, para que os professores pudessem expressar suas opiniões e sentimentos acerca do que esses alunos haviam relatado sobre eles.

Na segunda rodada de entrevistas, outro roteiro foi elaborado (APÊNDICE G), com o objetivo de obter informações acerca das práticas das professoras, bem como responder a seguinte pergunta de pesquisa: a) Quais as concepções dos professores acerca das práticas inspiradoras?

8ª Etapa: Observação de aulas

As observações foram realizadas em uma turma de cada professor, escolhida a seu critério. Além disso, elas aconteceram ao longo do desenvolvimento de uma unidade temática para observar o trabalho de cada professor em três momentos distintos, ou seja, uma aula no início da unidade, uma na metade e outra mais para o final, ou fechamento da unidade. No total, foram observadas 21 aulas no primeiro semestre letivo de 2016, mas, esse número se alterou devido aos acontecimentos que explico a seguir.

Com exceção das professoras: Rosa, Mariana e Clara, foram realizadas três observações de aula de cada professor. As aulas da professora Rosa e Clara eram geminadas, o que corresponde a dois horários de 50 minutos em cada dia de observação. Desse modo, em relação à professora Rosa, as observações aconteceram em dois dias, o que representa um total de quatro aulas observadas. Com a professora Clara, realizei três encontros, o que representa seis aulas observadas.

Em relação à professora Mariana, ocorreu um incidente que impossibilitou a observação da terceira aula, como planejado, pois no dia em que ocorreria a observação (agendada para o dia 17/05), os alunos participaram de um evento na escola, não havendo, portanto, aula de inglês nesse horário. Segundo a professora, nenhum professor da escola havia sido informado do evento que ocorreria naquele dia. Não pude retornar à escola em outra data para complementar as observações porque estavam agendadas observações de aulas de outros professores nas semanas posteriores nos mesmos horários das aulas da professora Mariana.

A tabela a seguir apresenta, de forma resumida, o número de aulas observadas de cada professor, bem como as datas em que foram realizadas:

Tabela 3: Cronograma de observações de aulas

Professor	1ª Aula	2ª Aula	3ª Aula	Total de aulas observadas
Nice	04/04/16	05/04/16	11/04/16	3
Luiza	12/05/16	24/05/16	31/05/16	3
Rosa	01/04/16	18/05/16		4
Mariana	03/05/16	10/05/16		2
Farfalla	02/05/16	09/05/16	30/05/16	3
Cláudia	27/04/16	04/05/16	11/05/16	3
Clara	29/04/16	13/05/16	03/06/16	6
Total Geral				24

Fonte: elaborada pela autora

Após a apresentação dos instrumentos e procedimentos para a geração de dados, dando prosseguimento à etapa operacional da pesquisa, na próxima seção apresento os procedimentos para as análises dos dados.

3.5 Procedimentos para as análises de dados

As análises dos dados foram realizadas em nove etapas, que descrevo a seguir.

3.5.1 Etapa 1: análise qualitativa dos questionários *online*

Anteriormente à categorização dos dados, foi feita a tradução das categorias de Lamb e Wedell (2013a) para o português⁵⁶, uma vez que foi a língua utilizada para a escrita desta tese. Em seguida, foi feita a análise qualitativa dos questionários da pesquisa de opinião sobre professores inspiradores, por meio da categorização das respostas obtidas, de acordo com as categorias de Lamb e Wedell (2013a). Nesse artigo, para cada pergunta, os autores criaram um quadro contendo as categorias e subcategorias correspondentes a elas. As categorias foram alocadas em três quadros diferentes

⁵⁶ A tradução das perguntas dos questionários para português foi feita por mim e pela minha orientadora, Laura Miccoli.

(ANEXO B). O primeiro deles, referente à primeira pergunta do questionário foi intitulado “Qualidades do professor inspirador”, o segundo quadro, referente à segunda pergunta foi denominado “Efeitos no aprendiz inspirado” e o terceiro quadro, referente à terceira pergunta teve como título “Iniciativas tomadas pelo aprendiz inspirado”.

Nesta pesquisa, procurei utilizar as mesmas categorias e subcategorias dos autores, uma vez que as respostas dos nossos estudantes foram similares às dos estudantes da pesquisa de Lamb e Wedell (2013a). Entretanto, houve a necessidade de ampliar algumas das subcategorias existentes, a partir das respostas aos questionários que não se encaixavam em nenhuma das subcategorias dos referidos autores. Sendo assim, foram adicionadas as subcategorias: *Interculturalidade* (pertencente à categoria **Metodologia**), *Atende individualmente os alunos* (pertencente à categoria **Relacionamento professor-estudantes**) e *Persistente com os alunos* (pertencente à categoria **Qualidades Profissionais**).

Ainda nesta pesquisa, diferente do que foi feito por Lamb e Wedell (2013 a) foram inseridos os nomes dos professores indicados por seus ex-alunos em todas as três tabelas, para explicitar as qualidades individuais de cada um deles.

3.5.2 Etapa 2: procedimento de validação inter-examinadores

Após as categorizações das respostas dos questionários dos alunos, de acordo com Lamb e Wedell (2013a), adotei o procedimento de validação inter-examinadores (*peer-checking*) proposto por Dörnyei (2007) que consiste em pedir o auxílio de um colega na pesquisa, geralmente na etapa de análise de dados, de modo que ele refaça sozinho, as análises realizadas pelo pesquisador em outro momento, ou que eles façam juntos essas análises para então compararem a correspondência entre seus resultados. Desse modo, esse “auxílio” foi pedido a uma colega, com experiência em lidar com categorizações para que, em momentos diferentes analisássemos as respostas dos ex-alunos sobre seus professores para então definirmos em quais categorias de Lamb e Wedell (2013a) elas se encaixavam.

Primeiramente, procurei identificar a natureza das experiências relatadas pelos ex-alunos. Após realizar inúmeras leituras de seu conteúdo, essas experiências foram categorizadas por mim. Depois, a colega analisou a categorização e comparamos se havia discrepâncias. De acordo com Dörnyei (2007) a confiabilidade nas análises se refere ao “grau de consistência com o qual as amostras são atribuídas à mesma categoria” (p.57). Desse modo, ao final desse processo, as análises obtiveram um grau de convergência de 85% na categorização dos dados, garantindo, portanto, a sua validade.

3.5.3 Etapa 3: análise quantitativa dos questionários *online*

Após serem feitas as categorizações das experiências relatadas pelos ex-alunos, de acordo com Lamb e Wedell (2013a) e realizar o processo de validação inter-examinadores (DÖRNYEI, 2007), todas as respostas dos alunos foram quantificadas com o objetivo de identificar se emergiram padrões entre elas.

3.5.4 Etapa 4: análise qualitativa das entrevistas

Primeiramente, todas as entrevistas foram transcritas. Em seguida, para identificar os temas que emergiam das experiências relatadas nas entrevistas, adotei o método da “análise de conteúdo categórico” segundo Lieblich, Tuval-Mashiach e Zilber (1998). Tal método consiste em dividir o texto completo (no caso, as narrativas orais dos professores) em “unidades de conteúdo relativamente menores e submetendo-o a tratamento descritivo ou estatístico” (LIEBLICH; TUVAL-MASHIACH; ZILBER, 1998, p.112). Essa divisão, ou separação do texto em unidades menores possibilita a identificação dos temas que emergem desse conteúdo, classificando-os em categorias.

Nessa análise, as categorias de conteúdo, ou temas que emergiram das respostas dos professores às perguntas das entrevistas foram os seguintes: 1) Práticas inspiradoras; 2) Práticas eficazes; 3) Relação com os estudantes; 4) Valorização da língua; 5) Sucesso da

prática. Em seguida, esses temas foram relacionados às categorias de Miccoli e Lima (2012), uma vez que se remetiam às experiências de ensino dos professores: 1) Experiências Conceptuais (Práticas inspiradoras e Valorização da língua); 2) Experiências pedagógicas (Práticas eficazes) e 3) Experiências sociais (Relação com os estudantes).

As experiências conceptuais “Práticas inspiradoras” das professoras, mapeadas nas entrevistas, foram relacionadas às categorias de Lamb e Wedell (2013a) para facilitar a etapa de triangulação de dados, uma vez que seriam confrontadas com as experiências relatadas pelos ex-alunos na pesquisa de opinião.

Em suma, essas análises revelaram uma semelhança quanto às concepções das professoras acerca das práticas inspiradoras, embora houvesse também algumas concepções divergentes. Além disso, elas revelaram que as experiências sociais das professoras com seus ex-alunos foram moduladas pela relação estreita que desenvolveram com eles.

3.5.5 Etapa 5: Análise quantitativa das entrevistas

Para que os dados pudessem ser quantificados, primeiramente procurei identificar os elementos que se destacavam nas respostas individuais de cada professora para, em seguida identificar os elementos em comum. Em relação ao tema “práticas inspiradoras”, como foram utilizadas as categorias de Lamb e Wedell (2013a), os elementos mais recorrentes identificados nas respostas das professoras foram quantificados em ordem decrescente. Essa quantificação revelou a importância da relação estreita professor-aluno nas concepções das professoras acerca das práticas inspiradoras.

Em relação às experiências sociais das professoras, procurei identificar primeiramente os elementos que mais se destacaram em cada relação professor-aluno e em seguida os elementos mais recorrentes em todas as relações. Essa análise quantitativa revelou que as relações das professoras com seus alunos inspirados foram moduladas por alguns elementos singulares de cada relação, entretanto, a recorrência de elementos comuns mapeados em todas as relações revela a centralidade desses elementos no desenvolvimento de uma relação estreita professor-aluno.

3.5.6 Etapa 6: Análise qualitativa do questionário perfil do professor

Com o objetivo de traçar um perfil das professoras inspiradoras da pesquisa, foi realizada uma análise qualitativa do questionário respondido por elas, procurando levantar os dados mais relevantes de suas práticas, bem como de suas experiências em suas trajetórias de ensino de língua inglesa, em relação à sua formação e às condições de trabalho.

3.5.7 Etapa 7: Análise quantitativa do questionário perfil do professor

A análise quantitativa do questionário perfil foi realizada por meio da identificação de elementos em comum relacionados às experiências das professoras. Esses elementos foram quantificados de acordo com a sua recorrência nas respostas das professoras. A quantificação dos dados obtidos no questionário, assim como nas entrevistas, possibilitou a identificação das práticas inspiradoras compartilhadas pelas professoras, bem como das experiências semelhantes vivenciadas por elas, no que diz respeito à formação inicial e continuada, ao exercício da docência e às condições em que exercem seu trabalho.

3.5.8 Etapa 8: Análise qualitativa das notas de campo e script das aulas

As análises das notas de campo foram realizadas individualmente (a partir de cada aula observada, de cada professor). Nesse momento, procurei confrontar os registros dessas notas com as respostas dos ex-alunos e com as respostas dos professores nas entrevistas. Em seguida, procurei identificar os padrões, ou os elementos em comum, que emergiram das práticas de todos os professores. Esta análise possibilitou a identificação de elementos potencialmente inspiradores provenientes das práticas das professoras.

3.5.9 Etapa 9: Triangulação dos dados

No presente estudo a triangulação de dados contou com uso de “múltiplas fontes de informação”, uma vez que os dados foram analisados a partir de três pontos de vistas: dos ex-alunos que indicaram os professores inspiradores, dos professores participantes e da pesquisadora.

A triangulação dos dados ocorreu na etapa final. Foram realizadas análises cruzadas das respostas dos ex-alunos aos questionários de opinião e das respostas dos professores às entrevistas, bem como das aulas observadas e dos registros em notas de campo. Essa

triangulação possibilitou a identificação dos elementos potencialmente inspiradores nas práticas das professoras e reforçou a relação estreita professor-aluno como o elemento chave nas experiências inspiradoras de aprendizagem.

Apresentados todos os procedimentos utilizados para a geração e análise de dados, dos instrumentos que possibilitaram a operacionalização desta pesquisa e dos procedimentos para garantir a sua credibilidade e confiabilidade, no próximo capítulo apresento e discuto os resultados desvelados.

CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

*NO SIGNIFICANT LEARNING CAN
OCCUR WITHOUT A SIGNIFICANT
RELATIONSHIP*

James Corner

O capítulo de apresentação e discussão dos resultados está organizado da seguinte maneira: primeiramente faço a apresentação e discussão das análises dos questionários da pesquisa de opinião realizada com ex-alunos dos professores inspiradores. Em seguida apresento e discuto os resultados provenientes das análises qualitativas e quantitativas do questionário perfil do professor. Depois, apresento e discuto as análises das entrevistas com os professores. Finalmente, apresento as análises das notas de campo e scripts das aulas observadas, procurando triangular os resultados obtidos em todas as análises realizadas.

4.1 Experiências dos ex-alunos com seus professores inspiradores

Nesta seção apresento e discuto os resultados das análises do questionário aplicado aos ex-alunos, com o objetivo de identificar como eles caracterizaram as práticas inspiradoras de seus professores e de que maneira elas influenciaram nas suas experiências de aprendizagem. Entretanto, primeiramente farei algumas considerações acerca do número de indicações recebidas pelos professores inspiradores, retomando a tabela apresentada na seção referente à metodologia da pesquisa.

Tabela 2: Professores participantes

Professor	Nº de indicações
Rosa	5
Farfalla	2
Clara	2
Mariana	2
Nice	2
Cláudia	1
Luiza	1

Fonte: elaborada pela autora

A tabela acima evidencia um número reduzido de indicações recebidas pelas professoras nominadas como inspiradoras pelos seus ex-alunos. Uma possível interpretação para esse resultado é a de que não há muitos professores inspiradores lecionando em escolas regulares na região metropolitana de Belo Horizonte, por isso as experiências inspiradoras de aprendizagem de inglês não são expressivas em termos de quantidade. Esses dados corroboram o argumento de Lamb e Wedell (2013 a) de que possivelmente existam muitos bons professores de inglês, mas, professores inspiradores são raros de se encontrar. Entretanto, mesmo diante de um número reduzido de indicações, ainda sim, a meu ver, em meio a tantas experiências de insucesso relatadas na literatura, é preciso evidenciar que existem professores que conseguiram romper com a lógica do “*inglês de colégio*” (MICCOLI, 2010) e fizeram a diferença na aprendizagem e na vida de seus alunos.

Após essas primeiras considerações, apresento a seguir os resultados das análises das respostas dos alunos inspirados.

4.1.1 Qualidades do Professor Inspirador

Nesta subseção apresento a tabela que sintetiza as respostas dos ex-alunos à pergunta 1 do questionário: *De que maneira esses (as) professores(as) inspiraram você ou fizeram a diferença na sua aprendizagem?* e que reflete as qualidades do professor inspirador na concepção de seus ex-alunos.

Tabela 4: Qualidades do professor inspirador

Categorias e Subcategorias	PROFESSORES PARTICIPANTES							Total de alunos ⁵⁷
	Rosa	Clara	Mariana	Cláudia	Farfalla	Luiza	Nice	
Metodologia								
Met. 1. Métodos não tradicionais ⁵⁸ (jogos, tarefas orais, música, ⁵⁹ excursões, projetos, teatros, apresentações, dinâmicas, quizzes, trabalhos manuais, vídeos, recursos tecnológicos)	2	2	2		1	1	1	10
Met. 2. Boas Aulas (interessantes, explicações claras)			2	1		1	1	5
Met. 3. Ensino bom e efetivo	2	1				1	1	5
Met.4. Interculturalidade					2	1	1	4
Qualidades Pessoais								
Q.Pes. 1. Paciente.							1	1
Q.Pes. 2. Outras Qualidades: criativo, entusiasmado.		1					1	2
Qualidades Profissionais								
Q. Prof. 1. Dedicado ao trabalho/trabalhador	2		1		1			4
Q. Prof. 2. Apaixonado pelo Inglês	1				1			2
Q. Prof. 3. Modelo a ser seguido	2							2
Q.Prof.4. <i>Persistente com os alunos</i>	2							2
Relacionamento professor-estudantes								
RPE.4. Atende individualmente os alunos	1	1	1			1	1	5
RPE 1. Encoraja estudantes em ações particulares	1		1					2
RPE 2. Desenvolve relações pessoais estreitas		1				1		2
RPE 3. Bom relacionamento com a classe como um todo						1		1

Fonte: elaborada pela autora

⁵⁷ Para a presente pesquisa, foram consideradas as respostas de quinze ex-alunos.

⁵⁸ *Métodos não tradicionais* nesta pesquisa se referem aos recursos didático-pedagógicos que fogem ao método do ensino tradicional voltado para exercícios gramaticais, de vocabulário, leitura, centrados no livro didático e no quadro ou lousa.

⁵⁹ Por não ter sido identificado na pesquisa de Lamb e Wedell (2013 a), o conteúdo das subcategorias dos dados desta pesquisa está em itálico.

As respostas à primeira pergunta do questionário da pesquisa de opinião foram alocadas em quatro categorias principais: 1) **Metodologia** (o que o professor fez); 2) **Qualidades Pessoais** (como ele era como pessoa); 3) **Qualidades Profissionais** (como profissional) e 4) **Relacionamento professor-estudantes** (como era o relacionamento desse professor com seus alunos). Cada categoria contou ainda com subcategorias, que serão detalhadas ao longo dessa seção.

Primeiramente, gostaria de ressaltar que, com exceção de um aluno, todos os outros mencionaram mais de uma característica do professor ou de sua metodologia, como no exemplo a seguir:

(CL1⁶⁰) Maneira didática de passar o conhecimento, utilização de diferentes recursos nas aulas, músicas. Entusiasmo e prontidão nas aulas.

No excerto acima o aluno cita quatro aspectos – relacionados ao professor – que fizeram a diferença em sua aprendizagem: *maneira didática de passar o conhecimento (Ensino bom e efetivo)*; *utilização de diferentes recursos nas aulas, músicas (Métodos não tradicionais)*; *entusiasmo (Qualidade pessoal⁶¹)* e *prontidão nas aulas (Atende individualmente os alunos)*. Desse modo, é possível afirmar que, de uma maneira geral, os professores participantes foram indicados como sendo *inspiradores* devido a vários aspectos relacionados à sua prática ou a qualidades pessoais, e não a uma única característica em especial, corroborando o argumento de Lamb e Wedell (2013 a) de que os alunos são inspirados de diferentes maneiras, por diferentes razões. Não existem receitas e as possibilidades para que ela aconteça são as mais variadas.

Ainda no mesmo excerto o aluno reverencia algumas qualidades pessoais e profissionais do seu professor, *entusiasmo e prontidão*, o que demonstra que esse professor não se preocupava apenas em ensinar o conteúdo, mas em ensiná-lo de uma maneira que pudesse despertar o interesse dos seus alunos e que estava sempre disposto a ajudá-los. Essa preocupação sugere que havia uma boa relação entre eles, pois permitia que esse

⁶⁰ As letras e números apresentados no início dos excertos, como (CL1) no excerto acima, se referem, respectivamente, às iniciais do nome da professora e aos alunos (aluno 1, aluno 2...) que a indicaram como professora inspiradora no questionário da pesquisa de opinião. A sigla CL se refere à professora Clara, enquanto a sigla C se refere à professora Cláudia.

⁶¹ Utilizei negrito porque “qualidade pessoal” aqui, se refere a uma das categorias de Lamb e Wedell (2013 a). Todas as categorias estão em negrito.

aluno se sentisse amparado pelo seu professor, uma vez que ele estava sempre pronto a ajudá-lo durante as aulas.

Foi possível identificar também algumas experiências semelhantes vivenciadas por esses estudantes, como por exemplo, em relação à subcategoria *Métodos não tradicionais*, indicada por 10 deles como sendo uma das práticas dos professores que fizeram a diferença na aprendizagem deles. Além disso, foi possível notar ainda que essa prática é bastante comum a esses professores, uma vez que todos eles, com exceção de um, foram reverenciados por seus ex-alunos por fazerem uso desses *métodos* em suas aulas⁶².

Os alunos citaram uma gama diversificada desses *métodos* utilizados por seus professores, tais como: jogos, tarefas orais, trabalhos envolvendo música, vídeos, excursões, projetos, apresentações, dinâmicas, quizzes e até mesmo trabalhos manuais. Dentre eles, os que mais se destacaram foram o trabalho com a *música* e com *projetos*, ambos sendo indicados, como os que mais marcaram em sua aprendizagem. É o que podemos identificar nos excertos a seguir:

(R2) *First all, her the great ideas, the great projects, always involving themes that makes part of "our world, made that each classmate dedicated to learn and to presentate* ⁶³*our texts in meetings.*

(CL2) Eu gosto muito de professores que tem alternativas diferentes de ensino como músicas, textos sobre assuntos atuais e se envolvem de forma afetiva com os alunos;

(M1) As aulas são interessantes e os professores⁶⁴ dão projetos muito legais.

No (R2) excerto é possível notar que a professora se preocupa em trabalhar com projetos que sejam significativos para os alunos. Essa prática demonstra que ela conhece a realidade de seus alunos, sabe o que é interessante para eles. O próprio fato de a professora conhecer seus alunos sugere uma preocupação em estabelecer uma

⁶² Apenas a professora Cláudia não foi “indicada” como uma professora inspiradora por seu ex-aluno, por esse motivo (usar “métodos não tradicionais” em suas aulas).

⁶³ As respostas dos alunos foram mantidas na íntegra, portanto, não foram feitas correções ortográficas.

⁶⁴ O aluno usou o plural “professores” porque no questionário da pesquisa de opinião eles poderiam indicar um ou mais professores inspiradores.

relação mais próxima com eles. Essa “preocupação” da professora é reconhecida pelo aluno (R2), que passa a se dedicar para aprender e apresentar os textos nas suas aulas.

No excerto (CL2) o aluno menciona a música como uma atividade alternativa trabalhada pela professora. Confesso que essa predileção dos estudantes por atividades envolvendo música não foi surpresa para mim. Eu mesma, em 12 anos de docência, trabalhei muito com esse tipo de atividade, inclusive propondo apresentações de trabalho e que foram muito bem aceitas pelos meus alunos. Eles demonstraram interesse e prazer em fazer essas atividades. Também acompanhei trabalhos similares, desenvolvidos por outros professores colegas meus que obtiveram os mesmos resultados com seus alunos. A relevância do uso desses *métodos* na aprendizagem dos alunos corrobora os resultados de Arruda (2014) que revelam o trabalho do professor com atividades diferenciadas, ou “que saem da rotina” como um dos elementos responsáveis pelas experiências bem-sucedidas dos alunos.

O excerto (CL2) revela também que para esse aluno o professor é inspirador não apenas por fazer uso de métodos não tradicionais nas aulas, mas por se envolver de forma afetiva com ele. Essa observação sinaliza o tipo de relação que havia entre eles, uma relação muito além de professor-aluno, mas, de proximidade.

Houve convergência de opiniões dos alunos em relação às subcategorias *Boas aulas* e *Ensino bom e efetivo*. Quanto à primeira, cinco alunos responderam que as aulas de seus professores eram *interessantes* e que eles ofereciam *explicações claras* sobre os conteúdos ensinados. Outros cinco alunos disseram ainda que o *ensino bom e efetivo* de seus professores foi o diferencial em suas experiências de aprendizagem. Um desses alunos aponta o quanto ele progrediu com as aulas do seu professor, como vemos no excerto a seguir:

(R1) I have learned a lot from Rosa, now I can read a book 200 or 300 pages in English, can sing songs and even talk to an American...

A subcategoria *Interculturalidade* foi adicionada à categoria **Metodologia**, pela recorrência de referências à cultura, como mostrado nos excertos abaixo:

(F2) Dos professores que tive desde o ensino fundamental, elas foram ótimas professoras. Ensinavam não somente o básico do inglês, *mas ensinavam a cultura e história dos países que tinham o inglês como idioma.*

(L1) As aulas de inglês eram bem didáticas, a professora usava de textos, apresentações de slides, vídeos, pequenas leituras, trabalhos manuais, *apresentação de fatores socioculturais dos estadunidenses e dos britânicos. Nós tínhamos contato com a comida local, tradições e diversas outras características de vários povos de língua inglesa.*

Para esses alunos, o fato de o professor ter trabalhado com aspectos culturais da língua foi o que tornou as aulas interessantes e isso fez a diferença na aprendizagem deles.

A categoria **Relacionamento professor-estudantes** foi bastante expressiva, recebendo relatos de experiências de 11 dos 15 alunos respondentes. Desses relatos, cinco foram categorizados na subcategoria *Atende individualmente os alunos*, conforme os seguintes excertos ilustram:

(R3) Com projetos e excursões. Diálogo dentro da sala de aula. *Ajuda individual.*

(N1) Porque ela dava aula de verdade. *Ela se preocupava com os alunos e dava a matéria.*

(L1) Ela sabia usar todos os recursos que a escola oferecia e os que a escola não oferecia, *sempre privilegiando o aprendizado do aluno.*

(M2) A minha professora Mariana me incentivou a fazer cursos de inglês, *ela sempre ajuda os alunos de toda forma possível por ela, sempre dá o máximo dela pra nos passar seu conhecimento sobre.*

As respostas acima indicam que um professor preocupado com os alunos, ao demonstrar interesse pelo seu aprendizado e ao procurar ajudá-los *de toda forma possível* busca, em última instância, dar-lhes uma atenção individualizada. O fato de esses alunos citarem a ajuda individual do professor como algo que marcou sua aprendizagem, a meu ver, demonstra haver uma relação de proximidade entre eles.

Além dessa atenção individualizada, alguns professores foram indicados por terem *encorajado os estudantes em ações particulares*, acreditando em seu potencial e por se alegrarem com as suas possíveis conquistas, como podemos observar no seguinte excerto:

(R5) [...] Rosa make me understand that if you give your best you really can do what you want. You can have a conversation in english with someone, read a big text in english and this is a big thing to me and to her too ...

O excerto acima corrobora o argumento defendido por alguns autores (DÖRNYEI; USHIODA, 2011, p. 185) de que a expectativa inicial do professor acerca do potencial de seus alunos pode desencadear “diferentes eventos” e que as condutas, ou atitudes do professor influenciam o desempenho dos alunos. No caso acima, a atitude otimista, encorajadora da professora diante do potencial de seu aluno parece ter tido uma influência positiva no modo como ele lida com o seu processo de aprendizagem da língua. De acordo com o relato é possível perceber que esse professor acredita no potencial de seu aluno e isso fez com que o próprio aluno passasse a acreditar em si mesmo, em sua capacidade de *conversar em inglês com alguém e ler um texto grande em inglês*. Se essa conduta encorajadora for algo recorrente, a sua influência poderá se tornar algo que irá “afetar o autoconceito desse estudante, o nível de aspiração [para com a aprendizagem da língua], de esforço para alcançar suas metas, na sua conduta em sala de aula e de interação com seu professor” (DÖRNYEI; USHIODA, 2011, p.185).

Dois alunos indicaram seus professores porque estabeleceram uma *relação estreita* com eles, de proximidade, ou, pode-se dizer, de afetividade, uma vez que laços afetivos foram criados nessa convivência que extrapolou a relação didático-pedagógica professor-aluno. Para um desses alunos, essa relação afetiva extrapolou até mesmo os muros da escola, como podemos observar na seguinte resposta:

(L1) A relação (professor-aluno) era muito boa, na hora de aula era hora de aula, mas no intervalo entre uma aula e outra ou entre uma atividade e outra, a gente conversava com ela sobre assuntos variados e ela falava sobre a vida dela, sobre a vida de um professor, então nós nos sentíamos iguais a ela, seres humanos, com problemas e aflições, alegrias e tristezas. No ano de 2014 eu tive o prazer de recebê-la em minha casa, na minha festa de 16 anos.

Segundo Alison e Halliwell (2002) uma relação afetiva entre professor e alunos, baseada na confiança e respeito mútuo, consiste nas oportunidades criadas pelo professor de manter uma relação mais próxima com seus alunos, mostrando-lhes que o professor se importa com seu progresso e reconhece seus esforços individuais. Essa

relação afetiva, segundo os referidos autores é a chave para despertar a motivação dos alunos.

Os resultados para a categoria referente às **Qualidades Profissionais** revelam que alguns alunos (cinco) foram inspirados pela qualidade *Dedicado ao trabalho/trabalhador*:

(F1) Na força de vontade de que todos seus alunos aprendessem a língua...

(M2) A minha professora Mariana me incentivou a fazer cursos de inglês, ela sempre ajuda os alunos de toda forma possível por ela, *sempre dá o máximo dela pra nos passar seu conhecimento sobre.*

Tais resultados sugerem que um professor dedicado, que demonstra *força de vontade* para que os alunos aprendam a língua, que tenta ajudar os alunos de todas as maneiras e *dá o seu máximo* para que eles aprendam, são inspiradores. Essa qualidade profissional foi identificada na prática de três professores.

Dois alunos mencionaram também a paixão que seu professor demonstrava pelo idioma que ensina:

(R2) [...] O brilho em seu olhar ao falarmos em inglês me fez perceber o seu real amor pela língua.

(F1)[...] o amor que tinham pela profissão fazia com que todos se interessassem pela língua inglesa.

No primeiro excerto acima (R2), além da paixão pela língua, é possível perceber que a professora demonstrava alegria pelo fato de seus alunos estarem falando em inglês. Ela se alegra, se entusiasma pelo progresso apresentado por eles. E essa alegria e entusiasmo são reconhecidos e compartilhados pelo próprio aluno.

O segundo excerto (F1) demonstra que o “amor” da professora pela sua profissão influenciou diretamente o sentimento do aluno para com a sua aprendizagem e fez com que ele *se contagiasse* com aquele amor. Essa constatação está de acordo com Csikszentmihalyi (1997) quando argumenta que professores inspiradores, que fazem a diferença na aprendizagem de seus alunos, não são aqueles que possuem maior status, e

nem mesmo parecem ser aqueles mais inteligentes ou com um maior conhecimento da língua, mas são aqueles que amam o que fazem e que mostram, com dedicação e paixão que não há nada mais que eles prefeririam estar fazendo. Esse mesmo autor afirma ainda que a eficácia, ou sucesso da prática dos professores não consiste apenas na boa didática limitada ao campo cognitivo, mas, na sua dedicação e comprometimento para com a disciplina que ensina, fazendo com que o aluno *se contagie* com esse sentimento e passe a compartilhar dessa mesma vontade e dedicação na busca pelo conhecimento. Não quero estabelecer aqui uma relação causa-efeito afirmando que a paixão, entusiasmo e dedicação do professor, ou o fato dele se sentir motivado é o principal fator responsável por levar o aluno a também se sentir da mesma maneira. De acordo com os resultados obtidos na presente pesquisa, faz mais sentido pensar que as relações desenvolvidas entre os professores e esses alunos (R2 e F1) propiciaram a emergência de sentimentos similares entre eles: amor e entusiasmo para com o ensino e aprendizagem da língua.

Na subcategoria *Persistente com os alunos*, que se refere à insistência do professor para que o aluno aprenda a língua, dois alunos observaram essa mesma qualidade em seu professor:

(R1) Ela não desiste de nós alunos, sempre corre atrás...

(R5) I look for Rosa and see her effort to make the other students get involved with the language and how they ignore her, but even with a lot of "no's" that she receives, she doesn't give up[...]If her with many "no" doesn't give up, so I will not do it too!

O fato dessa professora não desistir, sempre *correr atrás* de seus alunos e que mesmo enfrentando a resistência de alguns deles continua com seu trabalho e não desiste de tentar conquista-los faz dela uma pessoa persistente em relação à aprendizagem de seus alunos e essa qualidade é reverenciada por eles. Para o aluno (R5) a professora se torna um modelo a ser seguido, quando afirma: “[...] Se ela, com tantos “nãos” não desiste, então eu não desistirei também”, ou seja, ele se sente motivado, pela atitude da professora, a não desistir de aprender inglês, mesmo diante dos obstáculos que enfrenta, ou que possa vir a enfrentar. Os excertos acima salientam a atitude *persistente* da professora para envolver seus alunos na aprendizagem da língua, uma atitude que é reverenciada por eles e que tem implicações nos sentimentos deles em relação a essa

aprendizagem. O fato de a atitude persistente da professora ter sido uma característica marcante para aqueles alunos sugere que a havia uma relação de afetividade entre eles, pois, ao pegar no pé dos seus alunos a professora mostra que se preocupa com eles, e eles passam a se sentir valorizados por ela (*ela não desiste de nós*).

Finalmente, três professores foram indicados por suas qualidades pessoais – entretanto, nenhuma qualidade mencionada foi comum entre eles – um professor foi caracterizado como *entusiasmado*; o outro como *paciente e criativo* e o terceiro como *determinado*.

Os resultados desta subseção demonstram que os professores podem inspirar seus alunos de diferentes formas, o que dificulta, a meu ver, a elaboração de um perfil capaz de englobar todas as qualidades pertencentes ao professor inspirador. Foi possível perceber que cada ex-aluno experienciou as aulas de seus professores de maneiras diferentes, corroborando o caráter complexo e singular das experiências (MICOLLI; LIMA, 2012). Pensamento que se aproxima de Paiva (2006 b) quando afirma que:

A aprendizagem de uma LE é um processo que sofre mediações diversas, de pessoas e de artefatos culturais, e que ocorre em contextos diversificados e de forma desigual para cada indivíduo. Como cada ser humano é diferente do outro, os processos semióticos, as conexões efetuadas, serão também diferentes.

Nesse sentido, constatou-se que as experiências inspiradoras dos alunos foram moduladas: pelo tipo de aula que seus professores propiciaram a eles (aulas interessantes, uso de métodos não tradicionais, explicações claras); pelas qualidades pessoais (serem pacientes, entusiasmados) e profissionais (serem persistentes com seus alunos, terem boa didática, serem dedicados e demonstrarem amor pela sua profissão) de seus professores e também pela relação afetiva que seus professores desenvolveram com eles, encorajando-os, respeitando-os e acreditando em seus potenciais, corroborando Lamb e Wedell (2013a, 2013b, 2015); Jensen, Adams e Strickland (2014); Powell-Brown, Butterfield e Yao (2014) e Sammons *et al* (2014).

Por meio dessa constatação é possível dizer que as práticas inspiradoras caracterizam-se como um conjunto de qualidades (metodológicas, pessoais, profissionais e interpessoais) desses profissionais e que poderão como o próprio nome sugere inspirar outros professores a também fazerem a diferença na aprendizagem e até mesmo na vida de seus alunos.

Esses primeiros resultados revelam ainda que para fazer a diferença na aprendizagem de seus alunos, o professor deverá ir muito além do que dar aulas interessantes, utilizar métodos não tradicionais e ter uma boa didática. Ele deverá, antes de tudo ter uma boa relação com eles, uma relação de proximidade, que poderá ser fortalecida por meio de algumas atitudes do professor, como: demonstrar que se importa com seu aluno, que acredita no potencial dele e oferecer seu apoio diante de dificuldades em relação ao estudo da língua e até mesmo diante de problemas que ele possa estar enfrentando na vida. Esses resultados corroboram estudos que defendem a importância da relação professor-aluno para a aprendizagem bem-sucedida, como os de Giles (2008), Camp (2011), Morales (2006) Yunus, Osman e Ishak (2011) Ulug, Ozdenb e Erylmazc (2011), Sánches, Gonzáles e Martínez (2013) e Furrer, Skinner e Pitzer (2014).

Como tudo o que o professor faz na sala de aula é um modo de se relacionar, pois se dá em um contexto relacional (MORALES, 2006), o próprio fato de o professor preparar aulas interessantes demonstra sua preocupação em construir uma relação de proximidade, com seus alunos, pois, para preparar *aulas interessantes* é preciso, antes de tudo, conhecê-los, ou seja, conhecer o que é de interesse deles. Por que esses professores escolhem temas de interesse deles e propõem atividades que saem da rotina? Isso, a meu ver mostra que eles não estão apenas preocupados em ensinar o conteúdo, mas querem que os alunos sintam prazer nas aulas, que eles as vejam como significativas. Em suma, tais atitudes demonstram o desejo desses professores em desenvolverem uma relação mais estreita com seus alunos.

Gostaria de esclarecer que não foi intenção desse trabalho colocar o professor no papel de “salvador da pátria”, responsabilizando-o pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem de seus alunos. Em primeiro lugar, porque a responsabilidade pela aprendizagem é do próprio aluno. O professor, a meu ver, é responsável por oferecer um ensino de qualidade aos seus alunos, mas, o uso que eles farão com o conhecimento adquirido é de responsabilidade deles próprios. Em segundo lugar, porque a inspiração é uma experiência vivenciada de maneiras diferentes por cada indivíduo, sendo assim não há como afirmar que o fato de o professor apresentar qualidades pessoais, profissionais, relacionais e metodológicas como as citadas nesse trabalho, sejam receitas de como inspirar. Não há receitas, pois a inspiração não emerge apenas do que o professor faz, ou de sua maneira de ser. Ela depende também de algo que parte do próprio aluno. Desse modo, a intenção dessa pesquisa foi contar as histórias vivenciadas por “esses

estudantes” com “seus professores inspiradores”. Não estou sugerindo, nem tampouco afirmando, que para inspirar os professores precisam “ser persistentes”, “correr atrás” do aluno, “não desistir” deles, manter uma relação de amizade que extrapola a sala de aula, ou até mesmo a escola. Não é a minha intenção propor uma lista de afazeres para os professores. Entretanto não posso ignorar os relatos de estudantes que reverenciaram essas qualidades de seus professores. Como mencionei anteriormente, a intenção desse trabalho é contar as histórias desses estudantes, com seus professores. Contar “outras histórias” (BARCELOS, 2011), diferentes daquelas frequentemente evidenciadas na literatura (COELHO, 2005; PAIVA, 1997; MOITA LOPES; 1996; BARCELOS, 1995, 2007). Ao fazer isso não estou sugerindo receitas de como inspirar, não estou responsabilizando o professor pelo sucesso ou insucesso da aprendizagem dos seus alunos, nem tampouco eximindo os governantes da responsabilidade de garantir condições adequadas de trabalho para o professor.

4.1.2 Efeitos nos Alunos Inspirados

A tabela 5 sintetiza os resultados que permitem responder a segunda pergunta do questionário, que buscava identificar as mudanças vivenciadas pelos estudantes, ou seja, o impacto em seus pensamentos e/ou sentimentos devido à influência de seus professores:

Tabela 5: Efeitos nos Alunos Inspirados

Categorias e Subcategorias	PROFESSORES PARTICIPANTES							Total de alunos ⁶⁵
	Rosa	Clara	Mariana	Cláudia	Farfalla	Luiza	Nice	
Mudanças⁶⁶								
Mud. 1. Mais interesse pela língua	3	1	2		2	1	1	10
Mud. 2. Mais autônomo/independente/motivado	3	1			1			5
Mud. 3. Mais consciente da importância do inglês	2		1	1		1		5
Mud. 4. Senso de progresso	3		1					4
Mud. 5. Novas aspirações	3				1			4
Mud. 6. Mais confiança em seu inglês	1							1
Mud. 7. Mais disposição para a aprendizagem	1							1
Mud. 8. Pessoal	1							1
Mud. 9. Aprender inglês ficou mais fácil					1			1
Mud. 10. Mais consciente da natureza da língua	1							1

Fonte: elaborada pela autora

Os resultados apresentados na tabela acima revelam que a subcategoria *Mais interesse pela língua* foi a que mais se destacou nas respostas dos alunos (10 em 15). Seis dos sete professores participantes foram citados como os responsáveis pelo despertar desse interesse. Entretanto, é importante observar algumas particularidades identificadas nas respostas dos alunos que justificam o despertar desse interesse como decorrente de dois fatores distintos, mas relacionados a questões afetivas. O primeiro deles se refere aos professores, ou seja, os alunos relataram que o inglês passou a se tornar interessante e passaram a gostar, amar uma língua da qual até então não gostavam devido aos professores que tiveram. É o que percebemos na seguinte resposta:

(R4) Ela me inspira muito e fez com que despertasse em mim uma paixão pelo inglês e hoje estou muito focalizada nisso e estou até fazendo curso particular.

⁶⁵ Para a presente pesquisa, foram consideradas as respostas de quinze ex-alunos.

⁶⁶ Não havia a categoria “Mudanças” no trabalho de Lamb e Wedell (2013 a), mas, nesta pesquisa preferimos acrescentá-la com o propósito de salientar que os sentimentos dos alunos mudaram devido à influência das aulas de seu professor.

O excerto acima sugere ainda que o interesse, o amor despertado no aluno teve implicação direta em sua agência, pois, por causa dessa nova *paixão* ele começou a fazer um curso particular.

Outros alunos se referiram ao amor de seus professores pela língua que ensinam, como a principal causa do despertar de seu interesse pela aprendizagem do idioma, como mostrado no excerto a seguir:

(F1) Mudaram bastante. Pois o amor que tinham pela profissão fazia com que todos se interessassem pela língua inglesa.

No excerto acima, o motivo que levou o aluno a se interessar pela língua foi o fato de seu professor amar a língua que ensina. Novamente, constatamos aqui o que defendem autores como Csikszentmihalyi (1997) quando argumenta que os professores que fazem a diferença na aprendizagem de seus alunos são aqueles que amam o que fazem e mostram essa paixão a eles por meio de sua dedicação, de comprometimento com seu trabalho. O autor destaca ainda que ao se tratar de estudantes adolescentes isso se torna ainda mais evidente, pois como argumenta:

Os jovens são, de um modo geral, menos conformados que os adultos em relação à perspectiva de viver uma vida sem sentido. Eles procuram por adultos que demonstram gostarem de suas profissões, que acreditam no que fazem e os tomam como modelos (CSIKSZENTMIHALYI, 1997, p.77)⁶⁷.

O fato de o professor amar sua profissão teve implicações nas experiências motivacionais dos alunos, como mostrado no seguinte excerto:

(R2) Costumo dizer que, o seu amor para ensinar algo me contagiou e me envolveu para trabalhar nisto e realmente aprender a Língua Inglesa [...] Acreditar que somos capazes de aprender e "sair pelo mundo" entendendo e falando em outra nação e cultura; me faz movimentar para algo que está ao meu alcance, pois a dedicação e garra são essenciais para ONE GREAT WINNER!!!

⁶⁷ Tradução literal de: The young are in general less resigned than adults to the prospect of a meaningless life. They look around them for adults who seem to enjoy their jobs, who believe in what they are doing, and take them as models (CSIKSZENTMIHALYI, 1997, p.77).

O *amor* da professora pela língua *contagiou* o aluno, deixando-o mais motivado para engajar-se nas atividades propostas e aprender *realmente* a língua. E ainda, uma vez que ele sente **maior confiança em seu inglês** (outra subcategoria presente nessa resposta) ele acredita que conseguirá ser capaz de *sair pelo mundo* se comunicando com pessoas de outras culturas e esse sentimento, surgiu como um fator motivacional, que fez com que ele se esforçasse, se empenhasse cada vez mais na aprendizagem do idioma.

Mais da metade dos respondentes destacaram que as aulas dos seus professores fizeram com que eles se sentissem mais motivados para aprender a língua (subcategoria **Mais autônomo/independente/motivado**), como percebemos no excerto a seguir:

(CA2) Eu sempre tive admiração pela língua inglesa e muita vontade de aprender. Esses professores usaram os métodos descritos e *conseguiram me estimular ainda mais a aprender.*

(R5) I think I said this before because I tend to repeat what I say, *but she motivates me with herself*

O despertar do interesse desses alunos também trouxe implicações ao modo como eles passaram a *ver* a língua, que, por sua vez se tornou importante para eles (subcategoria: **Mais consciente da importância do inglês**). É o que podemos identificar nas seguintes respostas:

(C1) Comecei a ver o inglês com outros olhos.

(CL2) Me fizeram interessar mais, me mostraram a importância do inglês.

(B1) Considero que ela contribuiu muito para a minha vida e para o meu aprendizado em inglês, porque me abriu a visão para uma língua nova e que até então eu achava chata, ele mudou a minha forma de ver o futuro e me ensinou que qualquer língua estrangeira é importante para compor um profissional do futuro, mas acima de tudo, é muito bacana para uma “pessoa do futuro”, que tem visão de futuro.

Outro resultado comum nas respostas de quatro alunos é a relação do despertar do interesse, do amor pela língua com a compreensão da matéria, ou com seu **senso de progresso**. Ou seja, para alguns alunos, o fato deles começarem a entender a matéria ou de perceberem que adquiriram habilidades antes não dominadas por eles é o que fez com que se interessassem pela língua, que passassem a *amá-la* e a valorizá-la. É o que observamos nas seguintes respostas:

(R1) Eu odiava inglês, mas com a ajuda de Rose eu consigo falar hoje, e amar inglês como se fosse minha língua materna. O inglês está presente em minha vida agora.

(R5) [...] I remember that when my brother that studied with Rosi say to me that she wasn't a good teacher because she did him speak English in class I really wanted to kill Rosi before meet her. In the first day that we meet, really, I imagined myself strangling her, but in the second day I started to understand that it wasn't a bad thing! So in months I was reading in english and watching movie with subtitles and talking... In the end of the year I was looking at the English with more enthusiasm than looking at math!

No primeiro excerto (R1) o senso de progresso do aluno, a saber: “... eu consigo falar hoje”, algo que não conseguia antes das aulas de sua professora, foi o que fez despertar nele o interesse pela língua, o fez *amar* a língua e dar valor à ela. No segundo excerto (R5) também podemos perceber que o senso de progresso do aluno (conseguir ler em inglês, assistir filmes legendados e falar em inglês) foi o responsável pelo aumento do seu interesse pela aprendizagem da língua. Esses resultados corroboram pesquisas realizadas por estudiosos da *Positive Psychology*, como Ibrahim (2016) que demonstraram o impacto das emoções positivas – como o senso de progresso – dos alunos na sua aprendizagem, revelando que esse sentimento de felicidade os tornaram mais confiantes enquanto aprendizes e, como consequência disso, mais engajados e motivados para continuarem se dedicando ainda mais nessa aprendizagem.

O excerto abaixo também revela essa relação entre o despertar do interesse do aluno pela aprendizagem da língua e a facilidade do aluno em aprendê-lo:

(F2) Mudaram de uma forma incrível. Eu não tinha interesse em inglês, pois o achava difícil de compreender, mas hoje gosto bastante, e isso fez com que eu procurasse por um curso de inglês, e estou bem feliz com isso, e agora vejo que o inglês não é difícil, sendo até mais fácil que o próprio português. Isso fez com que eu me interessasse por outros idiomas, e hoje tenho interesse em aprender muitos outros.

O fato de o aluno sentir mais facilidade na aprendizagem da língua, devido às aulas que teve com seu professor, fez com que despertasse seu interesse pelo idioma. O despertar desse interesse, por sua vez, teve implicações na sua agência uma vez que ele passou a frequentar um curso de inglês e teve um impacto em suas próprias aspirações, despertando nele o interesse em aprender outros idiomas. O mesmo aconteceu com

outros três alunos, que também passaram a ter **novas aspirações** devido à influência de seu professor.

Os resultados desta seção revelam que os sentimentos dos alunos mudaram por influência das aulas de seus professores, corroborando Lamb e Wedell (2013a) quando afirmam que o ensino inspirador consegue mudar a relação entre o aprendiz e o conteúdo a ser aprendido. Essa constatação corrobora ainda a concepção de Jensen, Adams e Strickland (2014) do ensino inspirador como um resultado e não como um conjunto de qualidades, uma vez que é transformador e tem um impacto contínuo na aprendizagem dos estudantes a ponto de “inspirá-los a fazer algo diferente do que está no livro, mudar seus esquemas, suas visões de mundo e afetá-los não apenas no nível intelectual, mas pessoal⁶⁸” (JENSEN; ADAMS; STRICKLAND, 2014, p.39).

Lamb e Wedell (2013a) argumentam que os efeitos de um ensino inspirador são em grande parte mutuamente sustentados: o interesse do aprendiz leva ao esforço na aprendizagem, que por sua vez aumenta a autoconfiança desse aprendiz; ou, na direção contrária pode ser a autoconfiança gerada pelo professor a principal fonte que abastece o interesse e esforço do aprendiz. Esse efeito duplo pôde ser corroborado pelo presente estudo uma vez que houve relatos de estudantes que por se sentirem mais motivados passaram a se esforçar mais e se tornaram mais autoconfiantes e houve também relatos de estudantes que por se sentirem mais confiantes em relação à aprendizagem da língua, passaram a se interessar e a se dedicar ainda mais a essa aprendizagem.

Finalmente, ainda em relação aos resultados dessa seção, eles revelam também o impacto das emoções positivas na aprendizagem dos estudantes e da importância do professor como o mediador dessas emoções. De acordo com Swain, Kinnear e Steinman (2010) a mediação ocorre por meio de processos intermentais, que dizem respeito às interações e de processos intramentais, que dizem respeito aos sentimentos dos indivíduos. Desse modo, é possível pensar que as práticas inspiradoras dos professores e a sua relação com seus alunos foram mediadoras de emoções positivas como o interesse, a motivação, a autoconfiança, o senso de progresso, vivenciadas pelos alunos e tiveram um impacto no modo como eles passaram a conceber essa aprendizagem.

⁶⁸ Tradução livre de: “The learning experience has to inspire the students to do something that is not in the handbook; change their schema, their world view; and affect them on a personal, not just intellectual, level”.

4.1.3 Iniciativas dos Alunos Inspirados

Nesta seção, apresento os resultados sintetizados na Tabela 6 que respondem à terceira pergunta do questionário – *De que maneira esses/as professores/as motivaram você? Isto é, que esforço extra você fez ou ainda faz para aprender Inglês?*

Tabela 6: Iniciativas dos Alunos Inspirados

Categorias e Subcategorias	PROFESSORES PARTICIPANTES							Total de alunos ⁷¹
	Rosa	Clara	Mariana	Cláudia	Farfalla	Luiza ⁶⁹	Nice ⁷⁰	
Iniciativas em sala de aula⁷²								
ISA 1. Participa ativamente em sala	2		1					3
ISA 2. Esforça-se mais		1						1
Iniciativas fora da sala de aula								
IFS 1. Investe em atividades de leitura	3	1		1	1			6
IFS 2. Ouve música ou canções	1	1			1			3
IFS 3. Investe em vocabulário	1	1		1				3
IFS 4. Faz curso particular	1				1			2
IFS 5. Usa mais o inglês	1							1
IFS 6. Prepara-se para a aula		1						1
IFS 7. Assiste filmes ou TV					1			1
IFS 8. Investe em atividades de fala/conversação	1							1
IFS 9. Investe em atividades de escrita	1							1

Fonte: Elaborada pela autora

A tabela acima apresenta as iniciativas que os estudantes “inspirados” tomaram por influência de seus professores. As respostas referentes às iniciativas para aprender

⁶⁹ O aluno que citou a professora não respondeu essa pergunta.

⁷⁰ Os alunos que citaram a professora não responderam essa pergunta.

⁷¹ Para a presente pesquisa, foram consideradas as respostas de quinze ex-alunos.

⁷² Nessa pesquisa, os nomes das Categorias do terceiro quadro de Lamb e Wedell (2013 a) foram modificados por acharmos mais adequado o uso de “Iniciativas”, em vez de “Estratégias”, por se tratar de “ações” tomadas pelos aprendizes inspirados.

inglês nas aulas geraram a categoria **Iniciativas em sala de aula**. Aquelas referentes a iniciativas para aprender sem a ajuda do professor foram categorizadas como **Iniciativas fora da sala de aula**, sendo a categoria com mais respostas. Esse fato não surpreende, pois, como afirmam Lamb e Wedell (2013a) espera-se que o aprendiz inspirado sinta-se motivado a procurar outros meios para aprender uma língua estrangeira de maneira mais independente, tornando-se, assim, um aprendiz de língua mais autônomo.

Desse modo, as principais iniciativas tomadas pelos alunos em ordem decrescente foram: fazer atividades de leitura, fazer atividades com vocabulário e com música, ambas com três citações cada uma; começar a fazer um curso particular por influência de seus professores.

As respostas revelam que a maioria dos alunos faz uso de mais de uma estratégia para aprender inglês, como vemos nas seguintes respostas:

(A2) [...] Agora para aprender inglês eu vejo filmes legendados, escuto músicas, leio livros em inglês e faço curso.

(CL1) Leio em casa, procuro traduções de musicas.

(R1) [...] Eu ouço músicas em inglês e leio livros em inglês com o dicionário do lado.

Quanto às iniciativas para aprender inglês fora de sala de aula, apenas um aluno relatou que passou a assistir filmes ou séries para poder praticar mais o inglês, embora fosse esperado que atividades de música e filmes tivessem mais menções porque, como já identificado anteriormente, o público adolescente tem fascínio pela música, e geralmente gosta de assistir filmes ou séries também. Diante disso, era esperado que os alunos dedicassem seu tempo fora da escola unindo o “útil ao agradável” fazendo o uso dessas atividades para poderem aprender o inglês.

Assim como aconteceu na pesquisa de Lamb e Wedell (2013a), algo que me surpreendeu foi o fato de nenhum aluno ter mencionado o uso da internet, computador ou o acesso a redes sociais, jogos, salas de bate-papo para aprenderem inglês, principalmente quando se sabe que esses espaços são muito frequentados pelo público adolescente. Essa constatação sugere que esses jovens estão usando seus computadores, smartphones ou *tablets* mais para o lazer (ou para outros propósitos) do que

propriamente para aprender outra língua, o que, infelizmente, empobrece o potencial que esses recursos têm de serem ótimos potencializadores dessa aprendizagem.

Nos resultados referentes a **Iniciativas em sala de aula** três alunos relataram que passaram a participar mais ativamente em sala, por causa de seu professor inspirador, como observamos nas seguintes respostas:

(R3) Comecei a ler mais, *participar mais das aulas, fazer os trabalhos, buscar ajuda da professora.*

(M2) *Me motivaram a fazer trabalhos e trabalhos para escola ou não, para que fixasse mais as coisas em inglês na minha mente e assim vai, tendo conhecimento sobre e a forma com que ela nos passa seus conhecimentos.*

(R4) *Ela ajuda bastante em dúvidas ou dificuldades e eu estudo fora do colégio também.*

Procurar a ajuda da professora para sanar as *dúvidas ou dificuldades* também é uma forma de participar ativamente na sala de aula.

Apenas um aluno não especificou o tipo de atividade realizada, mas, relatou que, por influência de seus professores, passou a se esforçar mais para aprender inglês:

(CL1) Dedicção regular ao estudo do inglês.

Nas subseções 4.1.2 e 4.1.3, busquei compreender, por meio das análises das repostas às perguntas 2 e 3 do questionário da pesquisa de opinião, de que maneira as práticas dos professores inspiradores influenciaram as experiências de seus ex-alunos. Ao analisar alguns dos excertos apresentados nessas subseções à luz da teoria da complexidade foi possível compreender como os professores desses alunos, por meio do amor e dedicação à sua profissão, da sua estreita relação que desenvolveram com eles e de suas práticas, contribuíram para a emergência de experiências inspiradoras de aprendizagem.

De acordo com a perspectiva complexa, “uma mudança sutil nas condições iniciais do sistema pode ter grandes implicações em comportamentos futuros” (LARSEN-FREEMAN, 1997, p.144). É o que pode ser entendido também como “efeito borboleta”: um simples bater de asas promovendo grandes mudanças. Essa metáfora do efeito borboleta, a meu ver, é o que melhor representa os relatos dos alunos que responderam ao questionário sobre professores inspiradores de inglês. Compreendendo o estudante

como um sistema complexo, que é “aberto, caótico, imprevisível e sensível às condições iniciais” (LARSEN-FREEMAN, 1997, p.143) é possível dizer que as práticas inspiradoras, bem como a relação estreita professor-aluno representam o “gatilho”, ou o “bater de asas” que provocou uma reação em cadeia no processo de aprendizagem desses alunos, iniciada com a mudança dos seus sentimentos em relação à língua, pois, passaram a amá-la também e culminando com iniciativas tomadas por eles, dentro e fora da sala de aula em busca de uma aprendizagem mais autônoma.

O fato de os alunos terem tomado iniciativas, principalmente fora da sala de aula para aprenderem a língua sem a ajuda do professor poderá levá-los a se tornarem mais autônomos e isso provavelmente os tornarão mais bem-sucedidos nessa aprendizagem, pois, como argumenta Paiva (2009) aprendizes bem-sucedidos desenvolveram sua autonomia quando se envolveram com a língua fora da sala de aula, incentivados por seus professores. Nesse sentido compartilho do pensamento da autora de que “o professor não é responsável pela aprendizagem do aluno, mas pode ajudá-lo a ser mais autônomo” (PAIVA, 2009, p.35).

Na próxima seção, apresento e discuto os resultados provenientes das análises do questionário-perfil respondido pelas professoras participantes da pesquisa.

4.2 Perfil dos professores inspiradores da pesquisa

Esta seção apresenta os resultados das análises do questionário respondido pelas professoras que objetivou identificar as suas experiências: a) enquanto estudantes de inglês, b) de ensino (trajetória profissional, condições de trabalho, prática docente) e c) relacionadas à formação continuada.

Primeiramente, apresento as informações relatadas individualmente, por cada professora, seguida dos resultados das análises provenientes do cruzamento dessas informações.

4.2.1 Clara

Em relação às suas experiências enquanto estudante, Clara relata que apenas na 8ª série teve seu primeiro contato com o inglês e no ensino médio sentiu-se frustrada por achar que não conseguiu aprender muito. Mesmo assim, recorria às músicas para aprender a língua inglesa através delas. Até o ensino médio, Clara não tinha vontade de ser professora e quando ingressou no curso de Letras (com o objetivo de aprender a língua) interessou-se pela licenciatura durante um estágio em uma escola. Foi então que percebeu que gostaria de ser professora.

Quanto à sua trajetória profissional, Clara informa que começou a lecionar inglês em um curso de extensão (Coli Idiomas), ofertado pelo Colégio Técnico da UFMG, em 2009. Logo em seguida, lecionou para o ensino médio desse mesmo colégio e para o Pronatec (curso gratuito de inglês ofertado pelo governo federal). Também lecionou no “Instituto das Letras” (curso de idioma) no mesmo período em que trabalhou no Pronatec e em 2015 começou a lecionar em uma escola de ensino médio técnico em Belo Horizonte, como professora substituta, com previsão para término do contrato em 2017.

Em relação às condições de trabalho, Clara considera que a escola em que trabalha (onde foram realizadas as observações de aulas da professora) tem uma boa estrutura física, com laboratórios de língua muito bons, mas que ainda necessita de recursos como aparelhos de som e extensões. Ela considera a sua relação com a escola muito boa e que se sente muito bem trabalhando nela. Também tem boa relação com os alunos e com os colegas de trabalho. Já a relação com os pais de alunos, como não tem contato frequente com eles, não pôde fazer uma avaliação.

Quanto à sua prática pedagógica, a professora destaca os seguintes pontos: a) considera o livro didático uma ferramenta importante para a sala de aula, embora suas aulas não estejam centradas nele. Clara o considera uma ferramenta suporte e diz utilizá-lo (*Alive High*) em 50 % de suas aulas; b) faz sempre um planejamento bimestral e também um “rápido” planejamento semanal devido a mudanças ou ajustes que possam ocorrer; c) seleciona os conteúdos a serem trabalhados de acordo com o nível linguístico dos alunos e que sejam também interessantes para suas vidas acadêmicas e profissionais; d) avalia os alunos de forma processual, valorizando seu progresso e não somente o produto final; e) utiliza como recurso didático o quadro branco, o data show e a caixa de som. Prioriza os recursos visuais por considerá-los essenciais ao aprendizado da língua

estrangeira; f) considera as novas tecnologias importantes para o público que atende, por isso, procura fazer com que os alunos usem os celulares como ferramentas de aprendizagem em sala de aula e propor tarefas que demandem o uso das novas tecnologias; g) costuma iniciar a aula com um “warm up” ou revisão da aula anterior e procura finalizar levando algo interessante que motive os alunos a saberem mais sobre o conteúdo trabalhado em sala (ex: músicas, blogs, poesia...).

Em relação à formação continuada, Clara relatou que terminou o mestrado em fevereiro de 2016 e desde então estava frequentando, até o momento da coleta de dados, um grupo de estudos em Linguística Aplicada na UFMG. Ela considera a formação continuada um processo essencial para qualquer professor.

4.2.2 Cláudia Walger

Em relação às suas experiências enquanto estudante, Cláudia relata que “amava” estudar inglês e teve contato com a língua quando tinha 11 anos. Ela adorava sua professora nessa época. Aos 14 anos iniciou um cursinho e nas férias também estudava inglês, pois, segundo ela “todo o tempo possível queria estudar inglês”. Aos 27 anos foi para a Inglaterra para estudar inglês em uma escola. Cláudia, a princípio não queria ser professora e sim trabalhar com algo que precisasse da língua, então, trabalhou por 14 anos em um banco, chegando a ser gerente de contas da agência de New York. Quando começou a dar aulas no turno da noite, conciliando com o trabalho no banco, Cláudia percebeu o “prazer maior nas aulas” e decidiu ingressar na carreira do magistério.

Quanto à sua trajetória profissional, Cláudia informa que começou a lecionar inglês em um curso de idiomas, Wizard. Em 2001, após ter sido aprovada em um concurso, começou a lecionar em uma escola municipal de Betim e em 2002 também começou a trabalhar em um colégio particular, em Belo Horizonte. A professora segue lecionando em ambas as escolas até o presente momento.

Cláudia afirma que gosta de trabalhar na escola particular em que trabalha, pois se sente “reconhecida e valorizada” pelo seu trabalho. Entretanto, a professora se queixa de não haver na escola uma sala apropriada para guardar a grande quantidade de materiais que

as editoras oferecem. Segundo Cláudia, embora a escola ofereça muitos recursos tecnológicos para realizar seu trabalho, eles não são utilizados por ela devido à: falta de sala apropriada, com equipamento de som e notebook já instalados (evitando que a professora perca tempo ao ter que carregar esse equipamento e instalar em cada sala que irá utilizá-lo) e ao número insuficiente de aulas (2) por semana.

Quanto à sua prática pedagógica, a professora destaca os seguintes pontos: a) Na escola pública os livros são enviados pela prefeitura e são de “péssima escolha”, pois não são apropriados para o nível dos alunos, por isso, prefere não utilizá-los em sala. Já na escola particular, a cada três anos os livros são selecionados e analisados cuidadosamente, preocupando-se em dar sequência (didática) ao material utilizado anteriormente. Eles são sempre utilizados em sala (a professora utilizava o livro *Teen 2 Teen*); b) Na escola pública a seleção dos conteúdos fica a seu critério (não foi esclarecido pela professora). Na particular ela segue os conteúdos na ordem apresentada no livro escolhido; c) Há uma grande liberdade quanto à distribuição de pontos na avaliação na escola pública, mas, na particular a distribuição de pontos já vem definida pela coordenação da escola, com relação às provas. E quanto aos trabalhos, fica à seu critério como serão realizados; d) Quanto aos recursos didáticos, fica muito presa ao livro, devido a um cronograma rígido que tem que seguir na escola particular; e) Não faz planejamento por aula. Recebe da coordenação de inglês, no início do ano, um Cronograma dos Conteúdos Programáticos divididos por etapa; f) Exige muita disciplina em suas aulas, no início gasta alguns minutos “brincando” e “colocando o papo em dia” com seus alunos, mas, em seguida começa a “aula” propriamente, com explicações gramaticais, correções e exercícios em sala. As correções são feitas, de preferência, oralmente, pois exige dos alunos mais atenção. Na última etapa (trimestre) gosta de trabalhar com música, dando trabalhos que serão avaliados.

Em relação à formação continuada, Cláudia se lamenta por não participar de cursos de capacitação/formação continuada devido a sua dupla jornada de trabalho e também pela grande demanda de trabalho no colégio particular, que se estende para além da escola, como elaborar e corrigir provas. Mas, como pretende se aposentar em breve na escola pública, ela pensa em voltar a estudar.

4.2.3 Farfalla

Em relação às suas experiências enquanto estudante, Farfalla relata que estuda inglês desde a 3ª série e sempre teve facilidade com esse aprendizado. Para ela, o idioma surgiu como um diferencial e uma oportunidade de ampliar os horizontes. Farfalla teve vários professores, mas nenhum deles a “marcou”, embora tenham sido competentes no exercício de sua profissão. Todavia, quando fez um curso de idioma, teve a influência de um professor, cuja paixão e alegria por ensinar a inspiraram a ser professora. Outros fatores que também favoreceram sua escolha são: a facilidade em lidar com o idioma, a possibilidade de ensinar e promover o conhecimento.

Quanto à sua trajetória profissional, Farfalla informa que começou a lecionar inglês em 2010, primeiramente como contratada em uma escola pública municipal de Contagem e logo em seguida passou a lecionar em uma escola municipal em Belo Horizonte, onde permanece trabalhando até o presente momento.

Em relação às condições de trabalho, Farfalla relata que, por ser uma escola grande e que se integra a vários projetos da PBH, ela absorve alunos muitas vezes “difíceis e indisciplinados”, o que caracteriza o local como área de risco. Ainda segundo ela a escola possui muitos recursos, mas que nem sempre são utilizados por falta de “logística”, ou seja, por falta de planejamento e devido ao uso do espaço físico concomitante com a Escola Integrada (ex.: laboratório de informática). Mesmo enfrentando esses problemas, Farfalla gosta de trabalhar nessa escola e tem afeto pelos alunos. Ela afirma ainda que mantém um contato contínuo com os pais dos seus alunos, com o objetivo de colaborar com processo de sua aprendizagem. Já o contato com a direção da escola ocorre principalmente devido aos projetos desenvolvidos.

Quanto à sua prática pedagógica, a professora destaca os seguintes pontos: a) usa o livro didático⁷³ frequentemente como instrumento que facilita a aplicação da sequência didática, relatando que a escolha do livro é pautada nas necessidades dos alunos, visando melhor lhes atender, e, às vezes, a professora precisa complementá-lo ou alterar a sequência das atividades; b) faz um planejamento bimestral e outro semanal (no bimestral descreve os objetivos, conteúdos, metodologia, abordagem e avaliação e no semanal apenas o conteúdo e a metodologia), sendo estes elementos norteadores, não rígidos; c) seleciona os conteúdos a serem trabalhados de acordo com os PCNs e as sequências didáticas do livro didático; d) avalia seus alunos da seguinte forma: prova

⁷³ Nas aulas observadas a professor utilizou o livro “*Keep in mind*” (8º ano).

parcial, prova final, caderno, trabalho individual e em grupo, observando que as avaliações têm como foco as habilidades de leitura, escrita e audição e, quando é possível trabalhar a oralidade, esta também é avaliada; e) utiliza frequentemente como recursos didáticos: aula expositiva, música e jogos, e em algumas turmas, em momentos específicos, utiliza também a sala de informática e vídeos; f) acredita que as novas tecnologias permitem total imersão na aprendizagem de um idioma, fazendo com que o aluno esteja constantemente em contato com a língua, e relata que já usou o *moodle* há aproximadamente quatro anos e, atualmente, usa o Facebook para se comunicar com os alunos e para complementar as atividades e informações da sala de aula; g) inicia a aula com uma introdução, cumprimentos e revisão da aula anterior, seguida de apresentação de vocabulário e objetivos da unidade e finaliza pedindo aos alunos que façam alguma pesquisa relacionada ao vocabulário ensinado na aula como *homework*.

Em relação à formação continuada, segundo Farfalla, ela ajuda a mantê-la motivada e lhe oferece novas possibilidades pedagógicas adequadas às novas realidades e ao contexto em que vivem seus alunos. Desse modo, todos os anos ela participa dos cursos promovidos pela prefeitura de Belo Horizonte (uso de tecnologia, jornada literária, práticas e metodologias de ensino de língua inglesa).

4.2.4 Luiza

Em relação às suas experiências enquanto estudante, Luiza relata que nos anos finais do ensino fundamental começou a estudar inglês em curso livre e que, por isso, tinha um grande interesse nas aulas de inglês. Ela também teve bons professores que a incentivaram no estudo da língua e decidiu fazer Letras porque sempre gostou de Literatura e da Língua Inglesa. A escolha de ser professora aconteceu após concluir o ensino médio.

Quanto à sua trajetória profissional, Luiza relata que começou a lecionar na Escola Estadual Pedro II, em 2011. Em 2013 começou a trabalhar na Escola Estadual Sagrada Família II, onde, segundo ela, “cresceu” muito como professora. Luiza também lecionou em um curso de idiomas, Number One, cuja experiência contribuiu muito para a sua formação. Atualmente a professora segue trabalhando em uma escola estadual na região central de Belo Horizonte, onde foram realizadas as observações de suas aulas.

Em relação às condições de trabalho, Luiza qualifica a escola em que leciona “diferente das demais escolas públicas”, por ser uma escola pequena e que disponibiliza aos professores vários recursos que facilitam o seu trabalho, como TVs, internet nas salas, computadores, sem existir uma “cota de xérox” (como acontece nas outras escolas). Porém, considera haver alguns desafios a enfrentar, tais como: o desnivelamento das turmas, a distância entre os pais e a escola, bem como a falta de livro didático. Segundo Luiza, sua relação com a direção da escola e com os alunos é tranquila, mas, ela relata que os pais não são muito presentes na vida escolar dos filhos e esta é uma realidade que a professora, juntamente com os demais colegas de trabalho está tentando mudar.

Em relação à sua prática pedagógica, a professora destaca os seguintes pontos: a) se lamenta por não haver livros didáticos para os alunos do ensino médio, apenas o livro *Alive* para o ensino fundamental. Usa muito o *English File* para tirar ideias; b) acredita que o planejamento é essencial e confessa que ainda está aprendendo a fazê-lo. Prefere planejar aula por aula e coloca o tópico a ser trabalhado e os “*steps*” a serem seguidos. Como os livros didáticos escolhidos pela escola seguem o CBC, a equipe de Língua Inglesa faz o planejamento seguindo os “*contents*” do livro didático para que haja uma continuidade do trabalho de uma série para a outra; d) aplica duas avaliações bimestrais, seguindo a norma da escola. Além disso, distribui pontos para as oficinas que os alunos frequentam no contra turno (a professora não especificou que oficinas são essas, se são de inglês, interdisciplinares ou de outras disciplinas) bem como para: trabalhos, atividades de speaking, listening, reading, writing; e) utiliza como recursos didáticos o computador, conectado a uma TV para apresentações de slides e vídeos; f) não utiliza as novas tecnologias em suas aulas, mas gostaria de fazer treinamentos específicos nessa área, pois a sua escola oferece recursos que tornariam as aulas muito mais atrativas; g) prioriza em suas aulas atividades diversificadas (listening, speaking, etc).

Quanto à formação continuada, Luiza relata que gosta muito de estudar a língua que leciona e procura sempre fazer cursos que focam a língua em si. No ano de 2016 participou do EDUCONLE (UFMG) e sentiu-se satisfeita com o projeto, que lhe proporcionou adquirir novos conhecimentos relacionados ao ensino da língua inglesa.

4.2.5 Mariana

Em relação às suas experiências enquanto estudante, Mariana relata que gostava de estudar inglês quando estava na educação básica e gostava também do livro que sua professora utilizava, mesmo hoje percebendo que ele seguia o método tradicional baseado na tradução. O seu interesse em ouvir as músicas em inglês e conseguir cantá-las foi o que a motivou ser professora de inglês.

Quanto à sua trajetória profissional, Mariana informa que logo após a graduação, em 1997, começou a lecionar literatura e português e sentia-se frustrada, pois, almejava ensinar inglês. Em 1998 iniciou sua trajetória de ensino de inglês, primeiramente trabalhando em uma escola de sua cidade natal, no interior de Minas Gerais por sete anos e, a partir de 2005 a professora começou a lecionar em uma escola estadual, em Belo Horizonte, onde segue trabalhando até o presente momento.

Em relação às condições de trabalho, apesar de manter uma boa relação com os alunos e com os outros professores, Mariana se queixa da estrutura física da escola, que é precária e há uma constante necessidade de usar a sala de apoio para o ensino do idioma. A professora relata ainda que a escola disponibiliza equipamento de data show e o aparelho de som, mas que as cotas de xerox são insuficientes para atender sua demanda e os espaços disponíveis não são suficientes para atenderem a todas as necessidades dos alunos e professores.

Quanto à sua prática pedagógica, a professora destaca os seguintes pontos: a) utiliza o livro *Alive* (8º ano) e informa que ele está repleto de textos de difícil entendimento para os alunos, com um vocabulário muito elevado, fazendo com que ela tenha que adaptar as atividades de acordo com as necessidades deles; b) o planejamento é elaborado no início do ano e é dividido de acordo com as unidades que possam ser trabalhadas em sala de aula; c) seleciona os conteúdos que considera essenciais em cada série e que seja de interesse dos alunos. Trabalhar com atividades que despertem o interesse dos alunos e procurar motivá-los a gostar do idioma são os principais objetivos da professora; d) avalia seus alunos de forma variada: avaliação, atividades, projetos, speaking, listening, writing e com projetos da escola; utiliza o livro didático como suporte para as suas aulas; e) ainda não utiliza a internet devido a sala de informática apresentar problemas, mas, no momento da coleta de dados, estava participando de uma pesquisa sobre o Whatsapp como ferramenta pedagógica e espera conseguir utilizá-lo na sala de aula; f) procura iniciar a aula com um “*warm up*” que leve os alunos a fazerem inferência sobre

o tema e privilegia o trabalho em grupos ou pares, visto que, segundo ela, os alunos conseguem interagir com mais interesse.

Em relação à formação continuada, a professora Mariana relatou que participou de um curso de capacitação de 2007 a 2008 e em 2011 iniciou sua participação em um projeto na UFMG denominado CONCOL. Ela relata que nesse projeto são trabalhados tópicos sobre metodologias de ensino e são ofertadas aulas de inglês para que os professores possam aprimorar seus conhecimentos e suas habilidades linguísticas. Além disso, esse projeto também possibilita o contato com pesquisadores, mestrandos e doutorandos, o que contribui, segundo ela, para a sua formação enquanto educadora e lhe dá o suporte emocional necessário para a resolução de problemas comuns no ambiente escolar, de maneira sensata.

4.2.6 Nice

Em relação às suas experiências enquanto estudante, Nice relata que não tem muitas lembranças do inglês quando cursava a educação básica. Apenas se lembra do curso de inglês que começou a fazer quando tinha nove anos na Casa Thomas Jefferson em Brasília e de sua primeira professora que a fez apaixonar-se pelo estudo do idioma.

Nice começou sua trajetória de ensino lecionando na Casa Thomas Jefferson em Brasília. Em 1996 começou a lecionar no curso de idiomas Cultura Inglesa e em 2002 em uma escola estadual, ambas em Belo Horizonte. A professora continua trabalhando nesses dois locais até o presente momento.

Nice relata que em 14 anos lecionando na mesma escola (pública), nunca teve qualquer problema com alunos ou pais e que a direção da escola tem confiança em seu trabalho, por saber das suas qualificações e experiência. Entretanto, em relação às condições de trabalho, a professora se queixa da precariedade de estrutura física e escassez de recursos pedagógicos para as aulas de inglês ofertadas pela escola. Muitas vezes ela conta apenas com a máquina de Xerox, quando não está com defeito e com um aparelho de som muito simples e que não atende satisfatoriamente às aulas.

Quanto à sua prática pedagógica, a professora destaca os seguintes pontos: a) utiliza o livro *“Vontade de Aprender Inglês”*, considerando-o o “menos pior” em comparação

com os outros. A professora utiliza o livro em “praticamente” todas as suas aulas; b) faz um planejamento bimestral no início do ano; c) apenas segue as unidades do livro complementando-o com exercícios de gramática; d) avalia por meio de uma prova bimestral e de exercícios do livro e do caderno dos alunos e) utiliza como recurso didático o quadro, microfone e seu I-pad para apresentação de vocabulário; f) não utiliza as novas tecnologias como ferramentas pedagógicas, mas disse que elas seriam muito úteis para complementar o que foi visto em sala; g) costuma introduzir o tópico da aula tentando trazê-lo para a realidade do aluno, para que eles se identifiquem com o que será visto.

Em relação à formação continuada, Nice relatou que frequentava “conferences” ofertadas pela Cultura Inglesa (Empresa para qual trabalhava) e também participava de “Webinars” voltados para “ESL professionals”. Apenas uma vez ela participou de um curso pela Secretaria de Educação, mas o considerou de má qualidade.

4.2.7 Rosa

Em relação às suas experiências enquanto estudante à escolha de se tornar professora de inglês Rosa relata que não se lembra de praticamente nada de suas aulas de inglês quando estava na educação básica, mas lembra-se muito bem dos cursos de idioma que frequentou. Ela relata ainda que na adolescência, em sua cidade natal, os pais (de classe média) incentivam seus filhos a fazerem um curso de inglês e o pai dela, mesmo sem instrução também a incentivou nesse sentido. A professora acredita que foi a partir desse contato na adolescência que sentiu o desejo de lecionar a língua inglesa, pois sentia-se fascinada por aquele conhecimento.

Quanto à sua trajetória profissional, Rosa relata que começou a lecionar inglês em 1998, na Escola Estadual Deputado Renato Azeredo, onde continua trabalhando até o presente momento.

Em relação às condições de trabalho, a professora informa que os recursos didáticos ofertados pela escola são escassos: não há aparelho de som, as cotas para xérox são insuficientes, as salas de aula não possuem quantidade suficiente de carteiras e cadeiras para os alunos e os quadros ainda exigem o uso de giz. Além de revelar as condições precárias em que trabalha, Rosa enfatizou que enfrenta muitos desafios devido a

problemas sociais graves vividos pelos alunos, mas, acredita que o diálogo é sempre o melhor caminho para tentar minimizá-los. Mesmo enfrentando problemas, Rosilene considera a sua relação com os alunos, pais e funcionários da escola muito boa.

Quanto à sua prática pedagógica, a professora destacou os seguintes pontos: a) a partir do ano de 2016 passou a investir no uso do livro didático nas turmas de 1º ano, sempre selecionando as atividades que julga mais interessantes para trabalhar. O critério da escolha do livro é a exposição do conteúdo focado no texto; b) não planeja suas aulas de forma sistemática (objetivos, estratégias, recursos), mas desde que iniciou o Concol, projeto de formação continuada na UFMG, tem buscado planejar dessa maneira, mesmo achando difícil fazê-lo, pois cada sala tem realidades diferentes exigindo constantes adaptações. Mas tem o hábito de organizar o plano e material para a semana, no final de semana, mesmo ciente de que há dias em que as aulas “correm o seu fluxo”, fora do planejamento; c) tem como objetivo colaborar com o aumento da capacidade para a leitura e compreensão do que se lê e escuta nas aulas de inglês, portanto, prioriza como conteúdo o texto, trabalhado de forma diversificada (tirinhas, poemas, etc). A gramática é apresentada de maneira indutiva; d) avalia seus alunos de forma diversificada (observação constante, exercícios no caderno, questionamentos levantados pelos alunos com relação ao inglês, ou seja, as dúvidas dos alunos demonstram interesse, avaliação formal, auto avaliação e envolvimento com a língua inglesa nas diversas propostas, ou seja, na participação dos alunos nos projetos propostos); e) utiliza como recurso didático cópias de textos, o livro didático, o Whatsapp e Facebook, apenas com os alunos do 2º e 3º anos) acha importante o uso das novas tecnologias como ferramentas pedagógicas e utiliza, principalmente o Whatsapp e Facebook com seus alunos, para o uso exclusivo da língua inglesa; g) sempre inicia a aula dando orientações para lembrar os alunos do que está sendo desenvolvido nas aulas (oralmente ou usa o quadro), em seguida apresenta exemplos de tarefas já realizadas por outros alunos como modelo e qualquer outra ideia que surgir. Reserva aproximadamente 15 minutos “*in front of the class*” e no restante do tempo circula pela sala vendo as produções dos alunos, que podem ser em grupo, em duplas ou individuais; h) sente a necessidade de estar sempre em contato com a academia, em formação continuada, pois, segundo ela, a sua segurança na sala de aula tem a ver com essa busca pelo conhecimento, em dominar o máximo o conteúdo; i) atende, muitas vezes, os alunos em sua mesa e assim que finaliza com um grupo

conversa com a turma sobre o que decidiram. Com isso, pretende provocar os outros alunos a fazerem o mesmo, ou seja, compartilhar com ela o que eles estão realizando.

Em relação à formação continuada, a professora relata que participava (durante a etapa de coleta de dados para a pesquisa) de um curso para formação continuada (CONCOL) na UFMG alegando que necessitava dessa formação, uma vez que ela lhe proporcionava “segurança na sala de aula”. Essa necessidade, segundo ela, está relacionada à busca pelo conhecimento que envolve “dominar ao máximo o conteúdo”, pois é por meio desse domínio, entre outros fatores, que o professor irá conquistar o respeito dos alunos com relação ao conteúdo trabalhado em sala de aula.

4.2.8 Perfil-síntese dos professores inspiradores da pesquisa

Os resultados obtidos por meio da análise do questionário dos professores possibilitaram a identificação de vários elementos comuns nas experiências relacionadas à formação e atuação profissional, às condições de trabalho e à prática pedagógica dos professores indicados como inspiradores.

Em relação à experiência profissional, temos um quadro “equilibrado”: três professoras com menos de 10 anos e quatro com mais de 10 anos de experiência na profissão. Isso sugere que para ser um “professor inspirador”, não é pré-requisito ter muitos anos de experiência em sala de aula. Obviamente, quando o professor adquire mais experiência em sala de aula ele se torna um profissional mais seguro, e consegue, na maioria das vezes, “prever” os obstáculos que enfrentará em cada turma, bem como as formas possíveis de contorná-los. Ou seja, quando os professores têm um conhecimento maior de como é a sala de aula, isso certamente irá colaborar para o seu “manejo de classe”. Entretanto, não podemos afirmar que professores inspiradores são aqueles com mais experiência na sua profissão.

No que se refere à formação continuada, há quatro professoras que fizeram, ou fazem cursos de especialização e dois que completaram a pós-graduação. Esses dados revelam que os professores participantes se preocupam com o aperfeiçoamento de sua prática e

essa atitude de continuar se especializando é um dos elementos que contribuem para o seu sucesso enquanto docentes.

Em relação às condições de trabalho, as respostas das professoras ao questionário corroboram o que foi identificado durante as observações de aulas e também pesquisas como as de Miccoli (2010), Paiva (2006), Barcelos e Coelho (2007), entre outros. De uma maneira geral os professores compartilham experiências similares acerca dos problemas enfrentados nas escolas onde trabalham, sejam de natureza estrutural (estrutura física precária, falta de recursos didáticos e espaços adequados para o ensino da língua, carga horária reduzida das aulas, turmas heterogêneas) ou de natureza social (alunos indisciplinados, ausência dos pais na escola, alunos com problemas sociais graves). Algumas das professoras participantes enfrentam problemas de ambas as naturezas.

Em relação às práticas pedagógicas, apresentarei os resultados referentes: ao planejamento, à avaliação, aos recursos didáticos utilizados e ao uso de novas tecnologias, nessa ordem.

Quanto ao planejamento, seis professoras relataram que fazem um planejamento para suas aulas, mas o modo de fazê-lo variou bastante entre eles. Alguns fazem um planejamento anual, outros fazem bimestral, semanal e há aqueles que planejam por aulas. Com exceção da professora Cláudia, que segue um planejamento elaborado pela coordenação da escola (particular) todas as outras alegaram que esse “planejamento” não é algo fixo, e que pode ser alterado devido à demanda da turma ou a outras necessidades.

Em relação à avaliação, seis professoras relataram que fazem uma avaliação “diversificada” dos seus alunos. Ou seja, elas distribuem pontos para: participação em sala, trabalhos, vistos nas atividades trabalhadas e para a avaliação do conteúdo. Essa prática, a meu ver, mostra que essas professoras são flexíveis não só em relação ao planejamento de suas aulas, mas também em relação à forma de avaliarem seus alunos. E isso é algo positivo e também mais justo com os alunos, pois às vezes eles não conseguem um bom resultado na prova (devido a fatores emocionais ou de saúde, por exemplo), mas são dedicados, participam ativamente das aulas, fazem os trabalhos propostos e têm uma boa atitude em sala de aula. Então, seria injusto avalia-los apenas pela sua competência linguística demonstrada no momento específico da avaliação do

conteúdo. Além disso, é importante avaliar os alunos durante o processo de sua aprendizagem, configurando-se como uma avaliação “formativa” (MICCOLI, 2010), que tem seu foco no desenvolvimento linguístico, mas, de uma maneira processual e contínua, avaliando-o não apenas em uma prova, mas em várias oportunidades e de formatos variados para dar validade ao resultado.

Quanto aos recursos didáticos, nota-se que as professoras utilizam recursos variados em suas aulas (computador, projetor, caixas de som, microfone, Ipad, cópias de textos, músicas, jogos, vídeos), mas, o livro didático e o quadro branco, ainda são os mais utilizados por elas. Quanto ao livro didático, cabe ressaltar a sua relevância para os professores desse estudo, pois, além de ser uma ferramenta indispensável nas aulas, muitas vezes os professores também se apoiam nele para fazerem as escolhas dos conteúdos a serem ensinados.

Quanto às novas tecnologias, todas as professoras – exceto a professora Rosa, que utiliza o Whatsapp e Facebook – relataram que não as utilizam em suas aulas, apesar de terem demonstrado em suas respostas ao questionário o desejo de fazê-lo. Elas alegaram diversos motivos para esse não uso: não têm acesso à internet, as salas estão muito cheias, a coordenação ou direção da escola não vê com bons olhos essa prática.

O fato de as professoras utilizarem recursos didáticos variados em suas aulas, de diversificarem as formas de avaliação e de planejamento, bem como em relação à seleção de conteúdos que irão ensinar demonstra, a meu ver, que todas elas – exceto a professora da escola particular, que não compartilha da mesma “liberdade” que suas colegas das escolas públicas – têm autonomia para fazerem essas escolhas. Entretanto, corroborando Paiva (2013) e Lima (2014), o professor, mesmo disfrutando dessa autonomia, ela se torna limitada, uma vez que esse professor encontra restrições impostas pelo próprio contexto representadas pela falta de condições apropriadas para exercerem seu trabalho, como as que foram mencionadas no início dessa seção. É o que aconteceu, por exemplo, em relação ao uso das novas tecnologias em sala de aula em que as professoras demonstram um desejo por sua utilização, mas, por falta de condições mencionadas pelos professores como: falta de acesso à internet, salas muito cheias e a falta de apoio da coordenação ou direção da escola, acabam por não utilizá-las.

Os resultados apresentados nessa seção corroboram Almeida Filho (1999) quando argumenta que os professores agem de acordo com uma “abordagem de ensinar” que orienta suas ações e influenciam nas suas escolhas com relação ao planejamento, aos materiais, aos métodos de ensino e à avaliação. Mas, como afirma Mercer (2011), o modo de agir de um professor está relacionado às suas crenças, seus pensamentos e sentimentos. Nesse sentido, cabe acrescentar que a “abordagem de ensinar” do professor é constituída por meio das experiências vivenciadas por esses professores, enquanto estudantes, enquanto professores em formação e em exercício, e também modulada pelas crenças construídas e pelas emoções experienciadas na sua trajetória profissional e pessoal. Sob uma perspectiva complexa e sociocultural da ação humana compreendo que: “as decisões não ocorrem em um vácuo contextual, ainda que individuais, elas possuem caráter histórico, coletivo e social” (LIMA, 2014 p.39). Desse modo, as escolhas não são ‘autônomas’, pois são sempre influenciadas pelos propiciamentos e restrições no meio ambiente (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2010).

Após apresentar e discutir as análises relacionadas às experiências profissionais das professoras participantes da pesquisa, na próxima seção abordarei suas experiências conceituais, pedagógicas e sociais, mapeadas a partir das análises de suas entrevistas.

4.3 Experiências de ensino dos professores inspiradores da pesquisa

Nesta seção, apresento as experiências mapeadas nas respostas dos professores às perguntas das entrevistas.

4.3.1 Experiências Conceituais: práticas inspiradoras e valorização da língua inglesa

4.3.1.1 Práticas Inspiradoras

A tabela 7 se refere às concepções dos professores sobre as práticas inspiradoras. Elas foram mapeadas e categorizadas de acordo com as categorias de Lamb e Wedell (2013 a).

Tabela 7: Práticas Inspiradoras na concepção dos professores

Categories and Subcategories	Total de citações nas entrevistas
Metodologia	
Met. 1. Boas Aulas (interessantes)	2
Met. 2. Métodos não tradicionais	1
Qualidades Pessoais	
Q.Pes. 1. Paciente	2
Q.Pes. 2. Outras Qualidades (saber ouvir seu aluno, ser flexível, carinhoso)	2
Q.Pes. 3. Bem-humorado (Divertido/Engraçado)	1
Qualidades Profissionais	
Q. Prof. 1. Dedicado ao trabalho/trabalhador	3
Q. Prof. 2. Apaixonado pelo Inglês	3
Q. Prof. 3. Bom conhecimento ou habilidade em Inglês	1
Q.Prof.4. <i>Persistente com os alunos</i>	1
Relacionamento professor-estudantes	
RPE 1. Desenvolve relações pessoais estreitas	5
RPE 2. Aconselha estudantes sobre a aprendizagem/vida	3
RPE 3. Encoraja estudantes em ações particulares	1
RPE 4. Atenta para as qualidades e dificuldades dos estudantes	1

Fonte: elaborada pela autora

De acordo com a tabela acima, é possível notar algumas similaridades nas concepções dos professores acerca do que são práticas inspiradoras.

Na categoria **Metodologia**, duas professoras relataram que uma prática inspiradora significa ministrar aulas que sejam *interessantes* para os alunos, ou que atendam às suas expectativas. Para outra professora, é propor aulas/projetos diferentes, que não precisam obrigatoriamente estar “em inglês”. Ambas as práticas não são escolhas aleatórias, portanto, é preciso refletir sobre elas. Quais princípios subjazem essas escolhas? Que mensagens elas querem passar para os alunos?

De acordo com Giles (2008), o modo de ser do professor é parte integral de quem ele é, assim como a sua abordagem de ensinar (ALMEIDA FILHO, 1999), portanto, ao propor aulas interessantes e trabalhar com projetos significativos, a principal mensagem que passa para seus alunos, a meu ver, é a vontade de manter uma relação mais próxima com eles, sem restringi-la a uma fria relação didática (MORALES, 2006) voltada

exclusivamente ao conteúdo ministrado, nesse caso, a língua inglesa. Além disso, esse professor deseja ainda ser o mediador (SWAIN, KINNEAR, STEINMAN, 2010; VYGOTSKY, 1999) de emoções construtivas, permitindo que seus alunos sintam-se interessados e que tenham prazer de aprender em suas aulas.

Quanto à categoria **Qualidades Pessoais** duas professoras citaram a importância de saber ouvir seu aluno, de ser flexível e carinhoso; outras duas falaram que é preciso ser “paciente” e uma professora mencionou que seu “jeito brincalhão”, (divertido/engraçado) é o que a faz ter sucesso em sua prática, uma vez que os alunos apreciam essa qualidade no professor.

Em relação às **Qualidades Profissionais**, três professoras afirmaram que prática inspiradora é fazer o seu trabalho com dedicação e qualidade. Outras três mencionaram que fazem seu trabalho com amor. Uma professora destacou ainda, ser preciso ter o “domínio” da língua que se ensina.

Todas essas qualidades pessoais e profissionais acima apontadas são fundamentais para a construção de um ensino inspirador e são corroboradas por outros estudos sobre professores inspiradores (LAMB, WEDELL, 2013a; SAMMONS *et al*, 2014; JANSEN, ADAMS, STRICKLAND, 2014). Esse fato revela a importância do professor buscar desenvolvê-las, caso desejem promover um ensino transformador, que faça a diferença na aprendizagem de seus alunos.

Entretanto, uma professora destacou uma qualidade que não foi retratada em nenhum desses estudos citados: a persistência do professor em tentar “tirar os alunos da comodidade e da indisciplina”, fazendo-os se envolver com a aula e com a língua ensinada. A meu ver, essa professora, ao elencar tal qualidade deseja muito mais do que ensinar o conteúdo. Ela busca uma transformação na vida de seus alunos ao insistir para que eles saiam de uma posição de indisciplina e acomodação se transformando em estudantes comprometidos e envolvidos com sua aprendizagem. Ao mesmo tempo, essa professora sinaliza que conseguir isso não é tarefa simples. É preciso persistir, ser resiliente e nunca desistir. Essa é a principal mensagem deixada para os alunos, algo que eles carregarão para a vida (ver excertos nas páginas 155 e 156).

A categoria **Relacionamento professor-estudantes** foi a mais recorrente. Desse modo, para cinco professoras, uma prática inspiradora exige, antes de tudo, “desenvolver uma

relação estreita com seus alunos” o que envolve também: conseguir falar a “mesma linguagem” deles, “parecer” com eles no modo de agir e falar e ainda, compartilhar com eles suas experiências, tanto pessoais, quanto em relação à aprendizagem da língua.

Ainda em relação à categoria **Relacionamento professor-estudantes**, três professoras consideram que prática inspiradora é *aconselhar os estudantes sobre a aprendizagem/vida*, principalmente por meio da valorização do idioma com o qual trabalham e da conscientização dos alunos sobre a importância de se aprender a língua. Uma professora relatou que ser um professor inspirador é estar sempre incentivando seus alunos com palavras encorajadoras e outra professora afirmou que é preciso, antes de tudo, conhecer o seu aluno, suas potencialidades e dificuldades e ser capaz de sempre reconhecer o seu esforço.

As concepções dessas professoras em relação às práticas inspiradoras são corroboradas por estudos que destacam a boa relação professor-aluno como um dos pilares do ensino inspirador (LAMB, WEDELL, 2013a; SAMMONS *et al*, 2014; JANSEN, ADAMS, STRICKLAND, 2014). Elas são corroboradas ainda pelos estudos que defendem a centralidade da boa relação professor-aluno no sucesso da aprendizagem dos alunos, tais como os de Camp (2011), Yunus, Osman e Ishak (2011), Ulug, Ozdenb e Erylmazc (2011), Sánches, Gonzáles e Martínez (2013) e Furrer, Skinner e Pitzer (2014). O fato de essa categoria ter sido a mais recorrente nas respostas das professoras, a meu ver, sinaliza a importância do desenvolvimento de uma relação estreita professor-aluno como a base para a emergência de experiências inspiradoras de aprendizagem. Ou seja, esse destaque significa que para essas professoras, o desenvolvimento de uma relação próxima com seus alunos está em primeiro plano.

Esses dados remetem ainda à importância do professor como mediador na sala de aula, uma vez que, como argumentam autores como Swain, Kinnear e Steinman (2010) e van Lier (2008) a mediação ocorre por meio de processos desenvolvidos na interação com os pares bem como por processos que ocorrem no “interior” dos indivíduos, i.e., relacionados aos sentimentos que são desenvolvidos por eles. Desse modo, o professor poderá influenciar a natureza dos sentimentos despertados nos alunos em relação à aprendizagem da língua ao longo das aulas. Como argumentam Dörnyei e Ushioda (2011) a influência do professor na motivação dos alunos ocorre de várias maneiras, assim, se ele conseguir despertar nos alunos sentimentos de curiosidade, alegria,

interesse, satisfação pessoal, provavelmente isso terá um impacto positivo na sua aprendizagem, assim como na própria relação entre eles. Entretanto, para que o professor seja o mediador de experiências motivacionais é preciso que ele próprio também esteja motivado. Um exemplo disso é o relato de uma das professoras durante a entrevista, que compartilho a seguir.

Segundo essa professora, ela sofreu de depressão há alguns anos, o que afetou muito sua relação com os alunos (negativamente) na época. Mas hoje, superada essa situação, ela afirma ter uma ótima relação com seus alunos. Para ela, ter uma “boa relação” com os alunos é poder ter uma relação mais “descontraída”, conseguindo mesclar momentos mais sérios (de ensinamentos, de disciplina) com momentos de maior descontração (em que haja “brincadeiras”, alegria) que promovem mais prazer ao aluno. Em outras palavras, o fato de a professora se sentir mais “alegre” hoje, colabora para que ela tenha essa “boa relação” com seus alunos.

O relato dessa professora corrobora os estudos de autores da psicologia positiva (MACINTYRE, MERCER, 2014; SWAIN, 2013; OXFORD, 2015) que defendem a importância de se investir no propiciamento de emoções positivas para os alunos e, ao mesmo tempo, nos leva a refletir sobre a necessidade de haver esse propiciamento também aos professores. De que maneira é possível despertar e nutrir sentimentos de alegria, motivação, entusiasmo e satisfação no fazer docente dos professores? Acredito que uma possível resposta seja: por meio do desenvolvimento de uma relação estreita do professor com seus alunos, pois, como se trata de uma relação bidirecional (MORALES, 2006) os professores ao verem seus alunos motivados, interessados, eles também passam a experienciar esses sentimentos. Desse modo, reitero a importância da relação estreita como propiciadora de experiências significativas e inspiradoras para professores e alunos.

Ao apresentar suas concepções acerca das práticas inspiradoras, as professoras elencaram ainda alguns elementos que, na opinião delas, estão relacionados ao sucesso de sua prática. Entre eles estão a formação continuada e a experiência prévia como professora.

Em relação à formação continuada, as professoras salientaram a importância de estarem sempre se atualizando, se capacitando para aprimorarem sua prática. Segundo o relato de uma delas, quando o professor busca esse aperfeiçoamento ele mostra aos seus

alunos que a sua intenção é se preparar melhor para promover um ensino de qualidade para eles. Outra professora menciona que a educação continuada tem um impacto positivo na sua prática, uma vez que a torna mais confiante para ensinar a língua. Uma terceira professora enfatiza a importância de estar buscando melhorar sua “metodologia” de ensino, seja na internet, seja fazendo cursos com o propósito de “achar formas efetivas de o aluno aprender o conteúdo”. Também compartilho do pensamento dessas professoras acerca da importância da formação continuada para a profissão docente. A meu ver, ela permite que o professor se atualize, e, certamente exigirá dele estudo e dedicação. Durante essa formação, a reflexão se torna um elemento central na sua prática, pois é por meio dela que o professor consegue avaliar o que está dando certo, ou não no seu trabalho com os alunos. Como consequência sua prática poderá ser modificada e aperfeiçoada, traduzindo-se em novas ações em sala de aula.

Ainda em relação aos elementos que contribuem para o sucesso da prática, uma professora argumentou que devido ao fato de ela não estar participando de nenhum curso de capacitação, o único elemento externo (fora da escola) responsável por esse sucesso é a sua própria experiência como professora. Segundo a outra professora que também mencionou esse elemento, é a experiência prévia do professor na sala de aula que lhe possibilita saber o que “funciona” ou não, o que “é bom” ou não de acordo com a realidade de cada turma.

Concordo que a experiência prévia do professor em sala de aula é um importante elemento que poderá contribuir para o sucesso de sua prática, uma vez que as diferentes experiências vivenciadas nesse ambiente, ao longo dos anos, possivelmente farão com que esse professor sinta-se mais seguro em relação ao manejo de classe, ao que fazer diante de episódios de indisciplina dos alunos, entre outras situações. Entretanto, me pergunto se é possível o professor obter esse sucesso apoiando-se apenas nessas experiências, vivenciadas no ambiente escolar, sem buscar outras fontes de conhecimento e aperfeiçoamento em ambientes externos à escola como em cursos de formação continuada.

A boa estrutura (física) da escola, o “apoio” ofertado pelos seus representantes (diretores, supervisores) e outros professores e a possibilidade da utilização de recursos didáticos variados também foram citados pelas professoras como elementos envolvidos

no sucesso da prática do professor. Os relatos das professoras em relação aos recursos didáticos ofertados pela escola corroboram Arruda (2014) quando argumenta que boas condições de trabalho associadas a uma boa prática pedagógica são fundamentais para que o ensino resulte em experiências exitosas de aprendizagem. Na pesquisa da referida autora os professores mostraram-se satisfeitos com as condições de trabalho no ambiente escolar e, segundo ela:

O apoio da coordenação, a organização da escola, o acesso a recursos pedagógicos tais como tecnologia disponível, o oferecimento de programa de formação continuada, etc., certamente possibilitam atitudes e práticas pedagógicas benéficas ao desenvolvimento de aprendizagem dos estudantes (ARRUDA, 2014, p.190).

Mas, diferente da pesquisa de Arruda (2014), apesar de os professores considerarem a oferta de bons recursos didáticos pela escola importante para o sucesso de sua prática, apenas duas professoras relataram estarem satisfeitas com essa oferta em suas escolas. Como a própria autora argumenta, a satisfação com as condições de trabalho no ambiente escolar não se constitui como um panorama comum nas escolas, principalmente públicas, brasileiras. Desse modo, concordo com Arruda (2014) e também com os professores participantes desta pesquisa que para o professor, se torna mais difícil obter sucesso em suas aulas quando não se tem um mínimo de condições físicas adequadas ou de recursos didáticos decentes para exercer seu trabalho com qualidade. Porém, infelizmente, isso é o que tenho presenciado desde o início da minha jornada como professora de inglês em escolas públicas estaduais. Novamente, 15 anos após meu primeiro contato com a sala de aula, durante as observações de aulas e entrevistas, me deparei com, basicamente a mesma situação: grande parte das escolas não oferece uma estrutura física adequada para professores e alunos (turmas cheias – em média 40 alunos, sem cortinas, com carteiras insuficientes, carteiras quebradas, tomadas velhas, pouca ou nenhuma ventilação devido à insuficiência de ventiladores em condições de uso nas salas) e em sua maioria não são ofertados recursos didáticos satisfatórios para uso do professor. As cotas de xérox para os professores são inexistentes ou muito reduzidas, ou seja, são insuficientes em se tratando do grande número de alunos por turma. Os equipamentos de som também são escassos, geralmente não são bem conservados e não conseguem reproduzir um áudio de qualidade para os alunos. Como muitas escolas possuem instalações antigas, até mesmo a falta de tomadas em bom funcionamento impossibilita o uso desses equipamentos de

som. Tais observações corroboram Paiva (2006 b) e Miccoli (2010, p.226) quando afirma que “as condições de trabalho do professor em escolas públicas ou particulares deixam a desejar”, fazendo com que o professor tenha que conviver com a falta de material básico e lecionar para turmas cheias, com mais de 40 alunos, entre outros problemas.

Além das “condições (físicas) de trabalho”, há a questão da relação entre o professor e os diretores, coordenadores, supervisores e outros professores, colegas de trabalho, que pode influenciar no sucesso da prática do professor. Ou seja, se existe uma relação colaborativa entre esses profissionais, se o professor consegue o apoio de seus superiores e de seus próprios colegas para a realização de um projeto, por exemplo, esse apoio, com certeza terá um impacto positivo na sua prática. Muitas vezes o professor não tem o apoio de que necessita e deixa de por em prática projetos maravilhosos, que poderiam ter resultados excelentes com os alunos. Uma das professoras participantes da pesquisa me relatou que precisou parar de fazer uso das novas tecnologias dentro da escola, com seus alunos, porque não era uma prática bem vista pela direção da mesma. Desse modo, eles (diretor e vice) fizeram de tudo para impedir que a professora continuasse com esse trabalho, ameaçando até mesmo denunciá-la junto à Secretaria de Educação. Aqui podemos observar como o exercício de agência docente é modulado pelo contexto institucional e reflete o argumento de Paiva (2013) de que esse exercício, que envolve questões de “vontade, intencionalidade, iniciativa, motivação intrínseca e autonomia” (VAN LIER, 2008, p.171) está condicionado às restrições impostas pelo próprio contexto, que, nesse caso, acabaram por limitar a autonomia da professora com relação à escolha de fazer uso das novas tecnologias na sala de aula.

Como já mencionado anteriormente, a falta de elementos como: boas condições de trabalho, recursos didáticos, apoio da escola/direção ao professor, pode dificultar o trabalho do professor, o sucesso de sua prática, mas, ainda sim é possível, a meu ver, fazer um trabalho de qualidade e obter sucesso. A prova disso é que as professoras dessa pesquisa assim o fizeram. Elas conseguiram realizar seu trabalho da melhor maneira, com amor e respeito aos seus alunos e foram citadas por eles como professores que marcaram sua aprendizagem, como “professores inspiradores”. Esse fato corrobora o argumento de Pessoa e Sebba (2006) de que professores de uma mesma escola, sofrendo as mesmas pressões, enfrentando problemas similares e dispendo das mesmas oportunidades, “usam e interpretam uma dada situação de forma bastante diferente,

obtendo resultados bastante distintos” (PESSOA; SEBA, 2006, p.45). Desse modo, enquanto muitos professores se mostram desmotivados diante das condições desfavoráveis ao ensino e aprendizagem que encontram nas escolas em que lecionam e, devido a isso vão “tocando o barco”, atendo-se a apenas dar aula da maneira como mais lhes convier, há também aqueles que mesmo diante dessas condições desfavoráveis se empenham em fazer o seu melhor, como aconteceu com as professoras participantes dessa pesquisa.

Finalmente, na entrevista, uma professora citou ainda a “avaliação processual” como um dos elementos responsáveis pelo sucesso de sua prática. Essa professora acredita que essa forma de avaliar seus alunos (avaliá-los diariamente, ou semanalmente, durante a execução das tarefas e dos trabalhos propostos) é uma maneira de deixá-los mais motivados, pois tira o foco na avaliação formal (do conteúdo) e favorece um maior engajamento deles na realização dessas tarefas e trabalhos, promovendo ainda, uma participação mais ativa durante as aulas. Concordo com a professora, que esse tipo de avaliação pode contribuir para deixar os alunos mais tranquilos em relação à tão temida avaliação formal, ou “prova”, uma vez que serão avaliadas outras atividades nas quais eles poderão demonstrar um melhor desempenho. Além disso, essa forma de avaliar provavelmente irá colaborar para um maior engajamento dos alunos nas atividades propostas, ao perceberem que elas serão avaliadas pelo professor. Contudo, como argumenta Miccoli (2010, p. 156) é preciso que haja uma compreensão da avaliação “como parte do ensino e da aprendizagem” e, com isso, transformá-la em um instrumento pertencente aos procedimentos cotidianos da escola e não reduzi-la a uma ferramenta utilizada apenas em momentos pré-estabelecidos atendendo às demandas burocráticas das instituições. Conceber a avaliação dessa maneira implica também, para o professor, refletir sobre sua própria forma de avaliar e abrir espaços para auto avaliações, de alunos e professores, e também dos alunos avaliarem seus professores, pois somente assim, a avaliação deixará de ser reduzida a uma “prova” com data marcada para acontecer e passará a fazer parte do cotidiano escolar em si.

Em seguida, apresentarei as concepções das professoras quanto à valorização da língua inglesa.

4.3.1.2 Valorização da língua inglesa

As concepções acerca da língua inglesa demonstram a importância desse idioma, bem como de seu ensino, para as professoras participantes da pesquisa. Foi possível identificar que todas elas valorizam o ensino desse idioma, principalmente enquanto disciplina curricular e tentam conscientizar seus alunos sobre a sua importância não apenas para se inserir no mercado de trabalho, ou para viagens internacionais, mas para a vida, promovendo uma satisfação e um crescimento não só profissional, mas pessoal. Ao fazerem isso, elas contribuem para a quebra do paradigma da desvalorização do ensino e aprendizagem de língua inglesa nas escolas regulares, como apontado por Lima (2014), British Council (2015) e Miccoli (2016), pois procuram inverter essa lógica ao mostrar para os alunos o verdadeiro valor dessa aprendizagem, constituindo-se como algo importante não só para a escola, mas para a vida. Mesmo algumas dessas professoras tendo se queixado da falta de valorização da escola em relação à disciplina língua inglesa, elas buscam romper com essa prática, mostrando primeiramente para os alunos que a aprendizagem dessa matéria escolar é tão importante quanto qualquer outra.

Duas professoras acreditam ainda que o ensino da cultura da língua está atrelado ao conteúdo, portanto a valorização desse ensino engloba valorizar os aspectos culturais pertencentes à língua ensinada. Uma professora relatou que valoriza o ensino da língua inglesa na escola e acredita ser realmente possível o aluno aprendê-la nesse espaço. Esse relato destoa de estudos (PAIVA, 1997; MOITA-LOPES, 1996; COELHO, 2005; LIMA, 2011; MICCOLI, 2010) que evidenciam as crenças de professores acerca da impossibilidade de se aprender inglês na escola, talvez pela atitude dessa professora, que chega à pesquisa como professora inspiradora. Diferente do que é apresentado na literatura, existem professores que acreditam ser possível essa aprendizagem na escola.

Na próxima subseção apresento as experiências pedagógicas mapeadas nas entrevistas com as professoras participantes da pesquisa.

4.3.2 Experiências pedagógicas: práticas eficazes

Ao longo das entrevistas, foram identificadas várias práticas não classificadas como inspiradoras pelas professoras, mas que a meu ver merecem atenção, pois são práticas diferenciadas que fazem parte do cotidiano dessas professoras na sala de aula. Desse

modo, não poderiam ficar de fora de uma pesquisa voltada para práticas e experiências inspiradoras – de professores e estudantes em escolas regulares. A seguir, irei apresentá-las.

Primeiramente, identifiquei a preocupação de todas as professoras em mesclarem o uso de português com o inglês nas suas aulas, propondo atividades de escuta e fala, apesar da precariedade de recursos ofertados pela escola para alguns deles. Esses resultados não corroboram o que é evidenciado na literatura sobre o uso da língua alvo na sala de aula (BRITISH COUNCIL, 2015; MICCOLI, 2010). Mesmo trabalhando com turmas heterogêneas e diante da recusa de muitos alunos em falarem inglês, essas professoras se esforçam para utilizarem o inglês durante as aulas. Essa atitude demonstra um esforço em proporcionar uma aula “de verdade” para os seus alunos. Mais ainda, com essa prática esses professores estão colaborando para a desconstrução do “inglês de colégio” (MICCOLI, 2010) ao possibilitarem aos alunos uma interação via língua-alvo durante as aulas, um procedimento que, infelizmente, não é comum na educação básica.

Também foi possível constatar a preocupação dessas professoras em promover trabalhos colaborativos (professor-alunos, alunos-alunos) em sala de aula. Segundo Vygostky (1999), desenvolver um trabalho pautado na colaboração entre os pares – um dos pilares da teoria sociocultural – se torna crucial para o processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que se manifesta, primordialmente, por meio das interações sociais. Desse modo, promover esse trabalho colaborativo, principalmente se tratando da aprendizagem de uma língua estrangeira em turmas heterogêneas e numerosas, se mostra fundamental.

Foram identificadas ainda algumas estratégias desenvolvidas pelas professoras em sala de aula para evitar a indisciplina dos alunos, tais como: criar combinados com a turma, levar atividades interessantes e avaliar o comportamento e a participação deles em sala; e tomar atitudes para resolver os problemas caso aconteçam, como: conversar com toda a turma de uma maneira franca, expondo os motivos de sua insatisfação com o comportamento deles e, quando necessário, chamar os alunos individualmente para uma conversa mais pontual e, e isso não for resolver o problema, procurar a direção da escola para receberem alguma orientação sobre qual medida deverá ser tomada. Experiências com indisciplina já foram documentadas por Miccoli (2007) e Lima (2014), entretanto, em sua pesquisa sobre experiências de professores de inglês em

escolas regulares, Miccoli (2007) questiona a falta de experiências que documentem modos de lidar com a indisciplina dos alunos. Nesse sentido, esta tese busca contribuir para que essa lacuna apontada pela autora seja preenchida ao citar algumas estratégias de como os professores indicados como inspiradores trabalham com essa questão.

Finalmente, foi citado o trabalho de reflexão crítica nas aulas sobre a aprendizagem de inglês. Apesar de ter sido uma prática citada por apenas uma professora, a considero de extrema importância, pois permite ao professor ter um diálogo com os alunos, de modo a fazê-los refletirem sobre suas concepções de aprendizagem, bem como sobre suas expectativas em relação à aprendizagem de inglês na escola. Propiciar momentos de reflexão crítica nas aulas pode contribuir para que mitos como: do inglês de colégio, do verbo *to be* e do falante nativo sejam desconstruídos.

A próxima subseção será dedicada às experiências sociais das professoras participantes da pesquisa.

4.3.3 Experiências sociais: a estreita relação professor-aluno

Nessa subseção, apresento as experiências sociais mapeadas a partir das respostas dos professores diante dos motivos apresentados pelos seus ex-alunos sobre a sua indicação como professores inspiradores. Desse modo, apresentarei os principais elementos em comum envolvidos nas relações dos professores com seus ex-alunos, mas, procurando também evidenciar os elementos que mais se destacavam nas relações de cada professor com seus alunos inspirados. Finalizo a seção, discutindo as implicações desses resultados para o presente estudo.

Os elementos em comum mapeados nas relações das professoras com seus alunos revelam o caráter multifacetado (MORALES, 2006) e complexo da relação professor-aluno, uma vez que ela foi modulada por elementos de natureza metodológica e atitudinal, bem como por elementos relacionados às características pessoais e profissionais desses professores, às suas crenças e emoções por eles vivenciadas, bem como por elementos de natureza pessoal, cognitiva, atitudinal e emocional, provenientes das experiências dos alunos, que ao interagirem possibilitaram a emergência de uma determinada configuração: a relação estreita.

Primeiramente, é importante ressaltar que a relação professor-aluno não é uma relação qualquer. Não se trata de uma relação entre amigos, entre pais e filhos, entre patrões e empregados. Ela engloba elementos universais próprios da relação humana: ser cordial, ser rude, preocupar-se, decepcionar-se, solidarizar-se, surpreender-se, entre tantos outros, mas também engloba elementos mais específicos dessa relação como: a avaliação, o ensino, a aprendizagem, a participação, a disciplina, a motivação. Portanto, não se pode ignorar que elementos técnicos, didáticos e metodológicos provenientes da prática do professor também modulam a sua relação com os alunos, pois como argumenta Morales (2006) tudo o que o professor faz na sala de aula é um modo de se relacionar com eles. Desse modo, os elementos metodológicos de maior destaque nas relações dos professores inspiradores com seus alunos inspirados foram: os trabalhos com projetos voltados para o social, o trabalho colaborativo e em grupos e aulas com atividades interessantes.

O fato de os professores trabalharem com projetos foi reverenciado tanto pelas professoras, quanto pelos alunos inspirados, mostrando-se como um importante elemento em sua relação.

Quanto ao trabalho com projetos de propósito social, a professora Mariana citou como exemplo um projeto sobre o Zika vírus proposto por ela à época em que esse assunto promovia grande repercussão nacional e internacional nas mídias. Nesse projeto, a professora trabalhou com uma reportagem retirada da página do New York Times em que os alunos deveriam, diante do que era falado nessa reportagem, aconselhar pessoas que pensavam em viajar para o Brasil e em seguida, desenhar aquilo que, na opinião deles, contribuía para a proliferação do mosquito e conseqüentemente, para o aumento do número de pessoas doentes em decorrência de sua picada. O projeto proposto pela professora revela a sua consciência social, ao contribuir para uma discussão sobre um tema afetava a todos naquele momento: a proliferação do *Aedes Aegypti* e o surgimento do Zika vírus.

Rosa relata que trabalha com projetos que são significativos para os alunos e cita, como exemplo, um projeto intitulado “*It’s important to me*” em que os alunos deveriam escrever sobre um tema de sua escolha, algo que fosse significativo para eles, e apresentar para toda a turma. Nesse projeto, em especial, os alunos tiveram a oportunidade de apresentar seus trabalhos, em formato pôster, no primeiro seminário

interinstitucional que aconteceu na UFMG, em 2014. Um projeto como esse revela a preocupação da professora em conhecer seus alunos e valorizar suas vozes, estreitando a relação entre eles. Os alunos também reconhecem que são valorizados pela professora e passam a se dedicar ainda mais na aprendizagem da língua e a se envolverem nos projetos.

A professora Clara enfatiza a importância de deixar os alunos trabalhando em grupo, o promove bastante interação em suas aulas, além de abrir espaços para discussões acerca do assunto abordado, corroborando Vygotsky (1999) em relação à importância da interação na aprendizagem. Promover trabalhos como esse proposto por Clara, a meu ver, fortalece e estreita a relação entre os alunos, pois passam a praticar valores como: colaboração, respeito a opinião do colega, saber esperar a sua vez de falar, respeitar o que foi decidido pelo coletivo e, principalmente, compartilhar o conhecimento, aprender com o outro.

Em relação às aulas interessantes, foi possível perceber que o trabalho com atividades diferentes, que saem da rotina, principalmente com músicas, foi algo que marcou a aprendizagem de alguns dos ex-alunos inspirados. Os relatos das professoras Mariana e Clara, indicadas por trabalharem com esse tipo de atividade, revelam que é importante propor atividades diferentes, com músicas, por exemplo, mas sempre atreladas a um propósito pedagógico ou ao conteúdo que está sendo ensinado. A professora Mariana relata que em um dos trabalhos propostos envolvendo música os alunos tiveram que produzir um clipe e apresentá-lo em sala. Esse trabalho seria avaliado dentro do bimestre.

Clara destaca a importância de trabalhar a música de acordo com o conteúdo que está sendo ensinado:

No terceiro ano o primeiro bimestre é “Marketing Campaign”, então eu fiquei quebrando a cabeça ano passado e aí eu lembrei que tinha aquela música Price Tag da Jessie J e aí aquela música foi ótima porque eu fiz atividades com eles sobre o conteúdo da música, a interpretação que eles faziam da música e ainda eles fizeram atividade de listening, que eu tirei algumas palavras e eles tinham que escutar a música e completar. Então, assim, dá pra fazer alguma coisa interessante pra eles e que esteja dentro do que eu estou planejando.

Como argumenta Giles (2008), o professor está sempre se comunicando com seus alunos ao mandar “mensagens” sobre o seu modo de ser, seja pelo tipo de aulas lecionadas, pelos recursos didáticos utilizados, pelas abordagens de ensino em que se apoiam. Portanto, ao trabalhar, por exemplo, com atividades de músicas e jogos sempre atrelados ao conteúdo ensinado e a uma proposta pedagógica, essas professoras mostram aos seus alunos a seriedade do seu trabalho, em que a principal mensagem enviada é a da valorização do conteúdo que ensinam. Ao enviar essa mensagem elas contribuem para a quebra do paradigma da falta de valorização do ensino e aprendizagem da língua inglesa nas escolas regulares (MICCOLI, 2016; BRISITH COUNCIL, 2015), mostrando que essa disciplina é tão importante quanto qualquer outra da grade curricular e não apenas um passatempo na escola.

As características pessoais e profissionais dos professores que mais se destacaram na sua relação com os alunos foram: o amor à profissão, dedicação, entusiasmo, prontidão, seriedade, carinho, consciência de seu papel social, paciência. Todas elas são corroboradas por outros estudos sobre ensino inspirador (LAMB, WEDELL, 2013a, 2013b, 2015; JENSEN, ADAMS, STRICKLAND, 2014; POWELL-BROWN, BUTTERFIELD, YAO, 2014; SAMMONS *et al*, 2014) e em outros estudos que abordam a relação professor-alunos (GILES, 2008; CAMP, 2011; SÁNCHEZ, GONZÁLES, MARTÍNEZ, 2013). A meu ver, elas são qualidades essenciais ao professor inspirador e também são essenciais para o desenvolvimento de uma relação estreita com os alunos.

O grande destaque aqui é o amor à profissão, que se caracteriza como um elemento fundamental na relação professor-aluno. Foi possível constatar que essas professoras amam sua profissão e demonstram esse amor de diferentes maneiras aos alunos. Eles reconhecem esse amor das professoras nas aulas que preparam, no modo de se relacionarem com eles, e se sentem contagiados por esse amor, passando a correspondê-lo por meio de suas atitudes durante as aulas, como: participar, respeitar seus professores, atender aos seus pedidos – de silêncio, de atenção. O amor pela profissão é uma característica presente em vários estudos sobre professores inspiradores, como os Csikszentmihalyi (1997), Powell-Brown, Butterfield e Yao (2014) Jensen, Adams e Strickland (2014) desenvolvidos em diferentes contextos culturais, o que nos permite pensar que talvez o amor ao que se faz seja uma característica universal dos professores inspiradores. A meu ver, esse amor pelo ensino é uma das características mais

marcantes dos professores inspiradores, pois tem um potencial transformador, além de ser fundamental para o desenvolvimento de uma relação estreita professor-aluno.

Ao fazer uma análise mais detalhada sobre as características pessoais e profissionais das professoras que emergiram de suas relações com os alunos, identifiquei algumas características mais peculiares que se destacavam em cada relação.

Por exemplo, o entusiasmo e prontidão foram características que se destacaram na relação da professora Clara com seus alunos inspirados. Durante a etapa de geração de dados desta pesquisa, Clara trabalhava como professora substituta em uma escola de ensino médio técnico de Belo Horizonte, lecionando para os 1ºs e 2ºs anos. Dois alunos a indicaram como professora inspiradora.

Os relatos da professora, corroborados por seus ex-alunos, revelam o entusiasmo e a prontidão de Clara no seu fazer docente e na sua relação com os alunos. Segundo Clara, ela demonstra essas qualidades em suas aulas porque tem receio de que os alunos achem sua aula chata, como aconteceu com ela quando era estudante e se frustrou com as aulas de alguns professores. Ela demonstra essa preocupação, principalmente porque, para muitos alunos, é somente nas aulas ofertadas pela escola que eles têm a oportunidade de aprenderem inglês. Portanto, para a professora “você tem que estar disposta a ensinar”. Os relatos de Clara revelam não só a sua preocupação com os aspectos emocionais envolvidos na aprendizagem da língua, ao desejar que seus alunos sintam prazer em suas aulas, como também uma consciência de seu papel social, ao se preocupar com que seus alunos tenham garantidos os seus direitos de terem acesso a uma educação de qualidade.

Seriedade e paciência são qualidades que se destacam na relação de Nice com seus alunos que reverenciam o fato de ela dar “aula de verdade”, da sua forma clara de ensinar os conteúdos e de sua paciência em ensinar àqueles com dificuldades na matéria. No momento da coleta de dados, Nice lecionava para turmas de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual na região central de Belo Horizonte e foi indicada por dois ex-alunos como professora inspiradora.

Nice concorda com essas qualidades citadas por seus ex-alunos e argumenta que “sem falsa modéstia” grande parte dos alunos chega às séries finais do ensino fundamental (séries para as quais a professora leciona) sabendo “quase nada de inglês”, então o que

ela faz é começar do início, fazendo uma revisão de todos os tempos verbais que eles deveriam ter aprendido. Quando trabalha com textos, ela propõe atividades de pré-leitura levando os alunos a identificarem as ideias centrais desse texto. Em seguida, ela dá um tempo para eles lerem sozinhos, depois lê com toda a turma e ajuda os ajuda com a tradução. Vai escrevendo as palavras-chave ou palavras desconhecidas no quadro e pergunta se os alunos sabem seus significados. Ela pensa que ao fazer isso conseguirá “atraí-los” para o tópico da aula.

Os relatos de Nice e de seus alunos revelam que não são somente aulas diferentes, com música e jogos que têm o potencial de inspirar. Os alunos também querem ter aulas mais sérias, o que um dos ex-alunos de Nice chamou de “aulas de verdade”, aqui compreendidas como aulas mais tradicionais, centradas em explicações no quadro, exercícios de fixação, correção. Eles também querem ter explicações claras e reverenciam a boa didática como uma qualidade importante do professor inspirador. Desse modo, essas qualidades também podem inspirar e contribuir para o desenvolvimento de uma relação estreita professor-aluno.

Seriedade também é uma característica que se destaca na relação de Cláudia com seus alunos, assim como a alegria, o bom-humor. No momento da coleta de dados, Cláudia lecionava para 8ºs anos do ensino fundamental em uma escola particular de BH. Ela recebeu a indicação de um aluno como professora inspiradora. Cláudia argumenta que consegue mesclar momentos mais sérios em suas aulas, voltados para as explicações do conteúdo, exercícios, correção, com momentos mais descontraídos como, por exemplo, cantar trechos de músicas em inglês para os alunos. Segundo ela, esse é um dos fatores que mais contribuem para o interesse dos alunos. É importante ressaltar aqui o fato de que, mesmo diante de um cronograma rígido que deve ser seguido pela professora, por exigência da escola, ela demonstra uma preocupação com o bem estar emocional dos seus alunos no sentido de querer vê-los felizes, interessados e participativos em suas aulas. Desse modo, sempre que os percebe desatentos ou desinteressados, ela promove esses momentos de descontração. Para Cláudia, o fato de se sentir mais “alegre” hoje, do que há alguns anos atrás, e o fato de ela ter experiência de sala de aula, colabora para que ela tenha uma boa relação com seus alunos.

Os relatos da professora Cláudia revelam a importância das emoções positivas não só para os alunos, mas também para o próprio professor. É fundamental que o professor

procure maneiras de trabalhar com as emoções dos alunos, de modo a propiciar momentos mais descontraídos nas aulas para quebrar o gelo, para tentar estar mais próximo, para tornar a aprendizagem mais rica e prazerosa. Entretanto, isso não será simples quando ele próprio não sente prazer no seu trabalho, está desmotivado ou até mesmo doente física e mentalmente. Diante disso, uma importante questão que se coloca é: até que ponto as emoções interferem na prática do professor em sala de aula e em sua relação com os alunos? Nesse sentido, a meu ver é preciso criar mais espaços nos cursos de formação de professores para que eles possam refletir sobre o papel das emoções no ensino e aprendizagem visando buscar maneiras de lidar com as emoções dos estudantes em sala de aula, assim como com suas próprias emoções.

Persistência e resiliência são elementos que se destacam na relação de Rosa e seus alunos inspirados. Na etapa de coleta de dados Rosa lecionava para turmas de ensino médio em uma escola de periferia na região metropolitana de BH e foi indicada por cinco alunos como professora inspiradora. O fato de a professora Rosa insistir para que seus alunos se envolvam e realmente aprendam a falar a língua inglesa é algo reverenciado por seus ex-alunos e corroborado pela própria professora. Um de seus ex-alunos chegou até mesmo a escrever uma carta para Rosa, quando soube que iria tê-la como professora, dizendo, logo no primeiro dia de aula que gostaria de estrangulá-la com as próprias mãos, pois, não queria aprender aquele “inglês de escola”. E quando indagada sobre como lidou com aquela situação, a professora respondeu que tenta fazer com que esses alunos relutantes em relação à aprendizagem de inglês passem a vê-la com outros olhos. Para isso, oferece todo o seu apoio a eles e tenta conquistá-los por meio de coisas simples, como, por exemplo, provocando-os a falar pequenas frases, por meio dos cumprimentos e comandos em sala de aula, sempre respeitando “o tempo deles”, mas insistindo para que falem.

Diante da resposta dada por um de seus ex-alunos “Ela não desiste de nós, alunos, sempre corre atrás”, Rosa concorda com o fato de não desistir facilmente, ou seja, mesmo diante da recusa de alguns alunos em falarem inglês na sala de aula, isso não é algo que abale a sua vontade de querer que eles obtenham sucesso nessa aprendizagem.

Outro ex-aluno de Rosa respondeu que a considerava como “um espelho” como “uma heroína” que o motivava enquanto pessoa que queria ser. Disse também que reconhecia

seu esforço com seus colegas e que, mesmo diante da recusa de vários alunos em se envolver com a aprendizagem da língua, ela não desistia nunca.

(R5) I think I said this before because I tend to repeat what I say, but she motivates me with herself. I look for Rosi and see her effort to make the other students get involved with the language and how they ignore her, but even with a lot of "no's" that she receives, she doesn't give up. Really. She look to their small group that want something and smile. This inspired me cuz she is my teacher. She is a mirror to me. A hero. If her with many "no" doesn't give up, so I will not do it too! So, i read, I talk, I write.. Always practicing. Always saying to myself "you can, therefore, start doing now!"

Diante dessa resposta, quando indagada sobre os motivos que não a faziam “desistir” de seus alunos, ela comenta que costuma agir dessa maneira não apenas na sua profissão, mas também na vida. O mais importante para ela é saber que está cumprindo o seu papel como professora e cidadã ao tentar, incessantemente, fazer com que seu aluno se comprometa com a sua aprendizagem.

Rosa: Uma vez eu escutei de um aluno no dia da formatura de manhã, que a gente foi arrumar escola, a formatura era à noite, ele falou, falou correndo: “professora, obrigado por tudo, obrigado por tudo!” e ele é um aluno que nunca se envolveu comigo aí ele falou assim “eu não estudei, mas eu sei o tanto que a senhora tentou”. Então aquele aluno reconheceu, entendeu? Então eu acho isso o máximo! E eu encontro com eles já fazendo outras coisas na vida porque eu moro lá né, no bairro, e o que não me faz desistir é isso, eu não desisto não é só da escola não, é na vida. Eu acho que não faz sentido você desistir das coisas que você acredita, né? Então como que eu vou desistir? O aluno fala comigo com todas as letras: “eu não quero aprender inglês aqui na escola, professora!” “eu não quero!” aí eu “Ok!”, mas... “I am here! when you want, I am here!, ok?” quer dizer eu estou ali falando inglês com ele. E ele: “ok professora, ok” (risadas)

A qualidade da persistência, da resiliência não foi mapeada em outros estudos sobre professores inspiradores (LAMB, WEDELL, 2103a, 2013b; JENSEN, ADAMS, STRICKLAND, 2014; SAMMONS *et al*, 2014) o que pode sinalizar uma característica mais peculiar, em comparação com o amor pela profissão, a dedicação, o entusiasmo e a

paciência, que são características mais universais, considerando que foram identificadas nesses estudos. O argumento da professora de que não desiste da escola porque age da mesma maneira em sua vida pessoal corrobora Giles (2008) quando argumenta que “o modo de ser do professor é parte integral de quem esse professor é” (p.126), uma vez que ela transfere para a escola, para a sua relação com os alunos, aquilo que ela é na vida. A história de vida da professora Rosa, os momentos difíceis que ela vivenciou foram os responsáveis por torná-la uma pessoa e uma professora persistente e resiliente. Talvez por isso essas características sejam tão peculiares e não foram mapeadas em outros estudos sobre professores inspiradores.

Além da resiliência, outra característica também mapeada nos relatos da professora Rosa é o otimismo, que a meu ver caminha na mesma direção da resiliência. Novamente, Rosa se diz otimista não só na escola, mas na vida e sempre pensa que o seu trabalho vai dar certo, mesmo com problemas graves, principalmente de indisciplina que enfrenta. Apesar da resiliência e do otimismo não serem características recorrentes na literatura sobre o ensino inspirador, elas são qualidades fundamentais para quem deseja ser um professor inspirador, principalmente em relação à aprendizagem de inglês no universo da escola regular, cujo contexto é marcado por inúmeros desafios, sejam eles de ordem estrutural, pedagógica, cultural ou social. Para fazer a diferença na aprendizagem dos estudantes é preciso estar disposto a persistir, não desanimar diante dos obstáculos e não ceder à pressão seja qual for a situação. Isso não significa seguir sem lutar, aceitar passivamente as condições impostas por todo um sistema educacional que falha ao não oferecer condições de trabalho dignas ao professor. Ainda sim, ser otimista e acreditar que é possível aprender inglês na escola se torna algo essencial para aqueles que querem fazer a diferença na aprendizagem e na vida de seus alunos. O excerto a seguir traduz bem o que seria resiliência para Rosa:

Rosa: Então eu acho que é isso sabe, ele... a resistência não me abala. Tem hora que eu escuto coisa pesada tipo “não me erra não”, “não vou aprender inglês aqui não”, “sai fora”, eu tenho..... hoje um aluno tava com o caderno no colo, com muita educação, “pega uma mesa” e falou assim pra mim “assim tá bom” e ele foi ríspido. Aí eu... sabe quando você.... resiliência.... não é isso que vai me abalar não. Virei as costas, e aquele menino vai ser o meu foco quando eu entrar na sala.

Quanto à professora Mariana, outros elementos como carinho, dedicação e seriedade, se destacaram ao se relacionar com seus alunos inspirados. Mariana lecionava para os 7^{os} e 8^{os} anos do ensino fundamental em uma escola pública estadual de BH no momento da coleta de dados. Os relatos dos ex-alunos reverenciam a dedicação, o esforço da professora Mariana para que todos consigam aprender o conteúdo.

A professora Mariana concorda sobre o fato de sempre se esforçar ao máximo para passar o conhecimento para seus alunos. Mas acrescenta que também espera de seus alunos esse mesmo empenho em relação às atividades propostas e procura valorizar todo o esforço deles na sua forma de avaliá-los, sempre oferecendo uma “segunda chance” àqueles com mais dificuldades na aprendizagem do conteúdo. Quando indagada sobre o fato de ter sido indicada como professora inspiradora ela explica que essa indicação ocorreu por ela fazer seu trabalho com dedicação, carinho, amor e seriedade. Nas palavras da professora:

Mariana: eu acho que é fazendo tudo com carinho, sabe, com a dedicação, com a seriedade; mostrando que eu não tô ali pra poder brincar de ensinar língua inglesa, eu tô ali porque eu quero valorizar o meu trabalho, valorizar o idioma com o que eu trabalho com ele.

Disponibilidade e prontidão foram elementos em destaque na relação de Luiza com seu ex-aluno inspirado. Luiza demonstra estar sempre disposta e disponível quando procura ajudar seus alunos “de todas as formas” possíveis, quando dá liberdade para que eles perguntem e a procurem (mesmo que nos corredores) sempre que for preciso, ou quando indica bons dicionários, uma boa gramática ou um livro para ajudar aqueles com mais dificuldade.

Luiza: Normalmente a gente treina antes as palavras mais difíceis que tiveram dificuldade... eu sempre pergunto e eu falei “treinem em casa, eu estou sempre aqui no corredor, me procura, porque semana que vem a gente vai fazer uma leitura”. E aí eu vou avaliando aluno por aluno, né, essa progressão dele.

O excerto acima demonstra uma preocupação da professora em ser um ponto de apoio dos alunos, alguém com quem eles possam contar nos momentos de dificuldade. A professora se mostra ainda bastante acessível, dizendo aos alunos que está “sempre ali” e permitindo que eles a procurem até mesmo “no corredor” da escola. Tais atitudes

revelam, novamente, o comprometimento com o aprendizado dos seus alunos e um movimento, por parte dessa professora que visa desenvolver uma relação de confiança com eles, fazendo com que se sintam seguros ao saber que poderão ter a sua ajuda sempre que precisarem. Atitudes assim, fazem toda a diferença na relação entre professores e alunos, pois poderão fortalecê-la, ou até mesmo, contribuir para a criação de um vínculo afetivo entre eles e propiciar o despertar de emoções positivas, fundamentais no processo do ensino e aprendizagem.

Na relação de Farfalla e seus alunos inspirados a dedicação e a empatia foram elementos que se sobressaíram. Durante a etapa de geração de dados, Farfalla trabalhava como professora concursada em uma escola municipal situada em um bairro de periferia de Belo Horizonte, lecionando para o 6º, 8º e 9ºs anos. Ela foi indicada por dois alunos como professora inspiradora. Os ex-alunos de Farfalla reverenciam a dedicação, o empenho de sua professora para que todos aprendessem a língua. A professora concorda que procura envolver todos os alunos a participarem das atividades propostas e acredita que o trabalho com projetos é uma boa maneira de descobrir e valorizar o potencial de cada aluno, incentivando-o a contribuir com aquilo que faz de melhor.

Farfalla: No ano passado com esse trabalho da jornada éh... eu incluí todos os meus alunos que tinham necessidades especiais no projeto e eles fizeram coisas maravilhosas cada um dentro das suas possibilidades. Então eu fiquei muito satisfeita porque eu me sentia muito frustrada de vê-los ali e muitas vezes não poder... achar às vezes que não podia fazer muito. E, claro, com uma turma de 30, 33 alunos, muito difícil às vezes de dar esse atendimento que você gostaria.

Farfalla demonstra ainda empatia por seus alunos quando procura envolver todos os alunos nos projetos propostos e se frustra por não conseguir dar um atendimento individual àqueles com necessidades especiais. A empatia se refere à capacidade das pessoas de se colocarem no lugar dos outros por serem capazes de sentirem a dor ou o sofrimento deles. Quando um indivíduo consegue sentir a dor ou o sofrimento do outro ao se colocar no seu lugar, desperta a vontade de ajudar e de agir seguindo princípios morais.

Farfalla se coloca no lugar dos alunos e procura trabalhar com atividades diversificadas para que todos se sintam incluídos em suas aulas, além de ser uma boa oportunidade

para que o professor conheça um pouco mais os potenciais de seus alunos para então propor futuros projetos em que eles possam colocá-los em prática e contribuir, cada um à sua maneira. Desse modo, o trabalho com atividades diversificadas se mostrou um importante elemento na relação de Farfalla com seus alunos, pois contribuiu para que se tornassem mais próximos.

As características das relações das professoras com seus alunos inspirados revelaram algumas peculiaridades, mas também semelhanças. Por exemplo, as relações de Farfalla, Luiza e Clara com seus alunos inspirados tiveram como característica central a afetividade.

Farfalla procura também desenvolver uma relação de proximidade com seus alunos e acredita que a afetividade influencia na relação do aluno com a disciplina estudada. Esse pensamento compartilhado por Luiza quando argumenta que desenvolver uma relação de proximidade e amizade com seus alunos poderá até mesmo facilitar o processo de aprendizagem, pois, quando eles têm carinho e respeito pelo seu professor, eles demonstram maior atenção e empenho no que é proposto durante as aulas. Além disso, em sua curta carreira como professora, ela pôde perceber que criar uma relação com o aluno e mostrar que se importa com ele é muito importante, pois, muitas vezes eles se sentem invisíveis e ignorados e isso poderia causar problemas futuros em suas vidas. Tais pensamentos corroboram estudos como os de Yunus, Osman e Ishak (2011) e Sánches, Gonzáles e Martínez (2013) ao defender a centralidade da relação professor-aluno para a aprendizagem de sucesso.

Quanto ao fato de se “envolver de forma afetiva com os alunos”, mencionado pelo seu ex-aluno, Clara explica que para ela, desenvolver uma relação afetiva é “se interessar pelo seu aluno além da sala de aula”, ou seja, é buscar conhecer seu aluno, valorizar suas vozes, se interessar por suas experiências e deixá-los compartilhá-las com todos na sala de aula. Enfim, é pensar na aula partindo dos interesses dos alunos e de suas experiências, para que elas possam contribuir nas discussões acerca dos conteúdos ensinados.

A reciprocidade foi identificada como um elemento marcante na relação de Farfalla e Rosa com seus alunos inspirados. Além de planejar aulas interessantes para seus alunos, Farfalla acredita que “parecer com eles”, tanto no modo de falar quanto de agir é o que mais se destaca em sua prática, e faz com que eles se identifiquem com ela sentindo-se

iguais enquanto pessoas. Farfalla procura ainda desenvolver uma relação “dialógica” com seus alunos no sentido de que ela também deve estar aberta para aprender com eles, portanto, deve estar disposta a ouvi-los, ser flexível, e saber se adaptar às novas demandas da sociedade da qual fazem parte.

Na relação de Rosa com seus alunos, a reciprocidade acontece quando os alunos se prontificam a participar, a dar sugestões sobre as atividades a serem trabalhadas, o que faz com que Rosa já entre para a sala de aula motivada. Ao entrar para a sala motivada, isso também faz com que os alunos passem a se interessar e a participar mais durante as aulas.

Rosa: é porque ele pode dizer: “eu odeio em inglês” “eu não gosto”, mas ele vê que eu gosto tanto, que eu vou me aproximando dele, que ele fala: “deixa eu ver aqui, né?” “Deixa eu ver isso aqui de perto”. Não é nem pelo inglês é pela maneira como ele me vê sabe, empolgada, feliz. Então nós tivemos apresentações que no final eles vieram me abraçar chorando: “professora eu conseguir falar” e ele nem falou tanto, mas pra ele foi tanto.

Outra peculiaridade identificada nas relações de Rosa, Cláudia e Luiza foi o fato de terem desenvolvido uma relação com seus alunos que extrapola o conteúdo e a sala de aula.

Rosa relata que uma de suas ex-alunas tinha um gosto pela leitura que era latente e ao perceber isso Rosa a encorajava ler em inglês. Ela relata ainda que, um dia, ao saber que a escritora preferida de sua aluna iria estar em Belo Horizonte, conseguiu, pelo Facebook, marcar um encontro entre ela e a escritora. Rosa ficou muito feliz por ter sido a mediadora de uma experiência marcante na vida dessa aluna, mesmo não tendo sido algo relacionado ao inglês, pois o que realmente importava é ter feito algo que fez a diferença em sua vida.

Rosa: É porque ela já era leitora, ela já era leitora. Assim, inclusive eu entrei em contato com uma escritora que ela me falava muito nome que ia estar em Belo Horizonte. Eu entrei no *Face* da escritora, descobri o nome e aí falei da minha aluna. Falei: “minha aluna lê muito você e tal, e tal e eu estou sabendo que você vai vir...” E minha aluna foi nesse encontro com a escritora. Então ela voltou desse encontro (cara de felicidade da professora) e a escritora falou assim: “muito me admira, assim, um professor de inglês se voltar pra essa menina que lê livros em português”, que os livros dela... mas aí a

menina baixou, baixava livros em inglês e ela foi encontrar com essa escritora que escreve em português, entendeu? Quer dizer, o que é que tem a ver com o inglês? Tem a ver com o relacionamento dela comigo e não com a língua inglesa [...] a gente não precisa entrar na vida dos meninos só pela língua inglesa”.

Cláudia acredita que um dos elementos que mais contribuem para a boa relação com seus alunos e faz com ela seja uma professora “marcante” em suas trajetórias enquanto estudantes é o fato de ela não “ficar presa” à matéria, inglês, ou seja, é conversar com os alunos sobre outros assuntos e manter uma boa relação com eles também fora da sala de aula. O excerto abaixo traduz bem, a meu ver, o que a professora quer dizer com não “ficar presa” ao ensino da matéria:

Cláudia: Um exemplo que eu vou dar é... essa semana eu consegui trazer pra eles, fiz uma campanha com o colégio, o Colégio me autorizou a trazer a banda NX Zero. Você viu um aluno me agradecendo, nem é mais meu aluno. Mas marcou: a Cláudia de inglês que trouxe a banda NX Zero, entendeu? Eu acho que isso tudo contribui. Eu, na semana passada que Nx Zero estava aqui, eu virei a melhor professora do mundo. Tem aluno que me beija... eu acho que contribui sim, contribui.

Para o ex-aluno da professora Luiza:

A relação (professor-aluno) era muito boa, na hora de aula era hora de aula, mas no intervalo entre uma aula e outra ou entre uma atividade e outra, a gente conversava com ela sobre assuntos variados e ela falava sobre a vida dela, sobre a vida de um professor, então nós nos sentíamos iguais a ela, seres humanos, com problemas e aflições, alegrias e tristezas.

Todos os excertos acima revelam a importância de desenvolver uma relação de proximidade com seus alunos. Eles demonstram ainda que a relação estreita é algo que supera o conteúdo, pois, muitas vezes, para os alunos, o que deixa marcas, o que os inspira não vem das aulas lecionadas, mas das atitudes dos professores. Giles (2008) advoga que até mesmo pequenas ações, ou momentos triviais durante as aulas podem evidenciar a importância da relação professor-aluno. Desse modo, os relatos acima revelam que as atitudes das professoras – desde a mais simples, como conversar com os alunos sobre outros assuntos, até as mais “ousadas” como marcar um encontro entre a aluna e sua escritora favorita, ou levar uma banda para tocar na escola – foram impactantes e inspiradoras para os alunos.

Houve situações em que a relação professor-aluno extrapolou até mesmo a escola, como aconteceu com as professoras Luiza e Nice.

De acordo com o ex-aluno de Luiza ele a recebeu em sua casa por ocasião de seu aniversário de 16 anos. Em suas palavras:

(L1) Este ano (2014) eu tive o prazer de recebê-la em minha casa, na minha festa de 16 anos. A grande maioria dos meus colegas gostava muito da professora Bárbara, principalmente porque ela tinha uma relação muito humana e próxima dos alunos dela e conversava muito com a gente sobre outros e variados assuntos também.

Nice relata o caso de dois ex-alunos seus, que têm contato com ela até hoje, e que viajaram para os Estados Unidos de tanto ela dizer que foi uma experiência maravilhosa para ela.

As peculiaridades das relações das professoras com seus alunos – relação afetiva, relação que extrapola o conteúdo, relação que extrapola a sala de aula e a escola – revelam a complexidade e o caráter multifacetado da relação professor-aluno. Nesse sentido, é possível levantar os seguintes questionamentos: como se caracteriza essa relação? Trata-se de uma fria relação didática ou de uma calorosa relação de amizade (MORALES, 2006)? É uma combinação das duas? Até que ponto o professor deve se envolver com seus alunos? Estas não são perguntas simples, mas se tornam necessárias uma vez que terão implicações não apenas nas próprias relações dos professores com seus alunos em sala de aula, mas também nos processos de ensino e aprendizagem, pois, como argumenta Camp (2011, p.74), “a relação entre um professor e um estudante é a base sobre a qual a aprendizagem se apoia”⁷⁴.

Para Clara, a relação afetiva que desenvolve com seus alunos não significa uma relação de amizade que se estende para além dos muros da escola, pois, segundo ela, fora da escola eles continuarão sendo professora e aluno. Essa posição não é corroborada pelo estudo de Powell-Brown, Butterfield e Yao (2014) ao identificarem que uma das características principais dos professores inspiradores é justamente desenvolver uma

⁷⁴ Tradução livre de: The relationship between a teacher and a student, therefore, is the foundation upon which learning rests.

relação pessoal, de amizade, para além da sala de aula e da escola. Entretanto, a meu ver essa é uma questão que ainda precisa ser discutida e aprofundada. É preciso haver mais estudos que indiquem a importância de se desenvolver uma relação de amizade entre professores e alunos fora da escola como uma forma de contribuir para experiências inspiradoras de aprendizagem.

Ainda nas relações das professoras com seus alunos inspirados foram identificadas algumas estratégias utilizadas pelas professoras para estreitar a sua relação com eles. Houve estratégias similares e outras mais específicas de cada relação. Entre elas, a que mais se destacou foi a estratégia de “compartilhar experiências” com os alunos, utilizada por Luiza, Cláudia e Nice.

Para manter uma relação mais próxima com seus alunos, Luiza considera importante compartilhar com seus alunos as suas experiências enquanto aprendiz da língua: como a aprendizagem aconteceu, se já viajou para outros países ou se teve contato com nativos da língua ou não, experiências negativas e positivas. Além de compartilhar suas experiências com seus alunos, Luiza procura aconselhá-los, conscientizando-os sobre a importância de aprender uma segunda língua, seja ela qual for, para seu “crescimento pessoal”.

Cláudia explica que um dos motivos que levaram seu ex-aluno a se sentir mais interessado pela língua inglesa se deve ao fato de ela compartilhar com seus alunos as suas experiências de vida, bem como aquelas relacionadas à aprendizagem da língua.

Nice acredita, primeiramente, que aprender uma língua engloba aprender a cultura de seu país e para aguçar a curiosidade dos alunos ela relata que costuma contar suas experiências de aprendizagem da língua, principalmente aquelas de quando estava nos EUA.

Ao compartilhar suas experiências pessoais, a principal mensagem deixada por essas professoras é a de que elas desejam desenvolver uma relação estreita com seus alunos. Uma relação que extrapola o conteúdo e permite que eles se conheçam enquanto pessoas, e não apenas como professoras e alunos. A meu ver, essa estratégia foi bem-sucedida uma vez que contribuiu para o estreitamento da relação dessas professoras com seus alunos, desse modo ela poderá também ser útil ao ser desenvolvida por outros professores em outras escolas.

As práticas das professoras, suas características pessoais e profissionais, moduladas por suas crenças e emoções influenciaram a relação que elas desenvolveram com seus alunos. Mas, como ocorre em qualquer relação, para que ela dê certo é preciso que haja boa vontade de ambos os lados. Portanto, para que a relação estreita das professoras com seus alunos pudesse ser constituída, foi necessário o empenho não apenas das professoras, mas dos próprios alunos.

Diante dos relatos dos alunos inspirados foi possível identificar que o contato com as professoras inspiradoras – suas aulas, suas atitudes, seus modos de ser – mobilizaram nesses alunos emoções, que foram traduzidas nas suas atitudes em sala de aula e tiveram um impacto em sua aprendizagem. As principais emoções mobilizadas nos alunos foram: interesse, admiração, amor, motivação, senso de progresso, curiosidade, alegria, empatia e gratidão. Emoções que se traduziram em atitudes que foram fundamentais para que a relação estreita com suas professoras pudesse ser estabelecida. Pois, mobilizados por essas emoções, esses alunos passaram a: participar mais das aulas, a se dedicar em sua aprendizagem e a refletir sobre a sua importância e a colaborar, tanto com suas professoras, no sentido de atender ao que era pedido por elas, de respeitá-las, quanto com os colegas, no sentido de ajudá-los na execução das atividades propostas. Como toda relação é bidirecional (MORALES, 2006) é possível pensar que essas atitudes dos alunos tiveram um impacto nas emoções das professoras, despertando nelas sentimentos como alegria, motivação, gratidão, o que também refletiu em suas atitudes e comportamentos em sala de aula, todos eles voltados para que a sua relação com os alunos se fortalecesse e se tornasse ainda mais próxima.

Como argumenta Giles (2008), quando a relação do professor com o seu aluno é importante para ambos, eles se preocupam uns com os outros, o que faz com que eles estejam conectados em sua relação, e é justamente essa conexão que faz com que esta se torne uma experiência inspiradora. O fato de eles se preocuparem uns com os outros permite mais colaboração na construção de uma cultura de sala de aula em que a aprendizagem esteja no centro. Portanto, os resultados apresentados nessa seção revelam a importância da estreita relação professor-aluno como um elemento chave para a emergência de experiências inspiradoras de aprendizagem.

É importante esclarecer que a palavra “estreita” utilizada para qualificar a relação das professoras com seus alunos não sugere, necessariamente, a criação de vínculos

afetivos, embora algumas professoras tivessem criado esses laços com seus alunos, desenvolvendo uma relação de amizade com eles. Mas ter uma relação amistosa não implica se tornar “amiguinho” dos alunos, pois, mesmo sendo amistosa, essa relação ainda sim será modulada pelos aspectos didático-pedagógicos pertencentes à relação professor-alunos. Ou seja, a relação de amizade sempre estará condicionada à relação de professor-aluno, exigindo comportamentos e atitudes próprias das condições de professor e de aluno. Desse modo, é possível conceber esse estreitamento da relação como algo que está mais relacionado a uma aproximação, ou seja, os professores buscam elaborar suas aulas, pensando em seus alunos – quem são eles? – de contemplar temas que sejam significativos para eles. Ao fazerem isso, eles conseguem se aproximar de seus alunos, e eles, conseqüentemente se sentem mais próximos de seus professores.

Após ter apresentado as análises e discussões acerca das experiências conceituais, pedagógicas e sociais das professoras participantes, na próxima seção discutirei os resultados provenientes das observações das aulas.

4.4 As professoras da pesquisa “na prática” em sala de aula: elementos potencialmente inspiradores

Nesta seção, a discussão dos resultados será feita com base nas análises das notas de campo a partir dos scripts das aulas observadas. Inicialmente, apresento e discuto os elementos que mais se destacaram nas práticas de todas as professoras em geral destacando também elementos mais peculiares observados nas práticas individuais de cada uma delas. Durante a apresentação e discussão dos elementos procurei ainda identificar até que ponto os relatos dos ex-alunos, bem como os relatos das professoras nas entrevistas foram confirmados na prática da sala de aula.

As notas de campo, juntamente com os scripts das aulas observadas possibilitaram uma identificação dos elementos que mais se destacaram nas práticas das professoras em sala de aula. Após identificá-los e confrontá-los com os relatos dos ex-alunos inspirados e com os relatos das professoras nas entrevistas, constatou-se uma convergência de concepções que permitiram caracterizá-los como elementos potencialmente

inspiradores. Desse modo, primeiramente irei apresentar os elementos identificados nas práticas de todas as professoras, sintetizados na tabela 8, e em seguida discutirei aquelas que mais se destacaram nas práticas de cada professora.

Tabela 8: Elementos potencialmente inspiradores

Metodologia	Nº de professores identificados⁷⁵
Met. 2. Boas Aulas (interessantes, <i>diversificadas</i> , explicações claras, <i>aulas dinâmicas</i> , rigorosas/firmes/sérias, divertidas)	
Trabalhar com atividades diversificadas e temas de interesse dos alunos.	6
Explicar de forma clara os conteúdos	5
Introduzir os novos conteúdos de uma maneira dinâmica, sempre interagindo ao máximo com seus alunos e propiciando momentos de descontração a eles.	4
Exigir organização e disciplina durante as aulas, principalmente nos momentos de explicação de matéria.	4
Brincar com os alunos, sem perder o respeito deles e também mesclar momentos mais sérios com momentos de descontração como forma de deixar os alunos mais despertos e participativos nas aulas.	3
Met. 1. Métodos não-tradicionais (projetos, vídeos, recursos tecnológicos, tarefas orais)	
Propor trabalhos que aguçam a curiosidade dos alunos e que sejam significativos para eles, pois estão de acordo com suas realidades.	4
Utilizar diferentes recursos didáticos para o ensino do novo conteúdo (vídeos, slides, Ipad)	3
Trabalhar com atividades orais	2
Relacionamento professor-estudantes	
RPE.1. <i>Atende individualmente os alunos</i>	
Oferecer ajuda e um feedback individual aos alunos	7
RPE 2. Bom relacionamento com a classe como um todo	7
RPE 3. Atenta para as qualidades e dificuldades dos estudantes	7
RPE 4. Tranquiliza e recompensa os alunos	2
Conduzir as apresentações de trabalho de maneira tranquilizadora e encorajadora, demonstrando apoio aos alunos;	1

Fonte: elaborada pela autora

Nas aulas observadas, foi possível constatar o impacto das “boas aulas” das professoras e o uso de “métodos não tradicionais” no despertar do interesse e participação dos alunos nas tarefas propostas, corroborando Lamb e Wedell (2013a).

Em relação à subcategoria *Boas aulas*, observei que as professoras apresentaram algumas características similares, como por exemplo, trabalharem com temas interessantes para os alunos, além de procurarem diversificar as atividades durante as aulas – em duplas, em grupos, orais, escritas, de escuta, no quadro, no livro, etc.

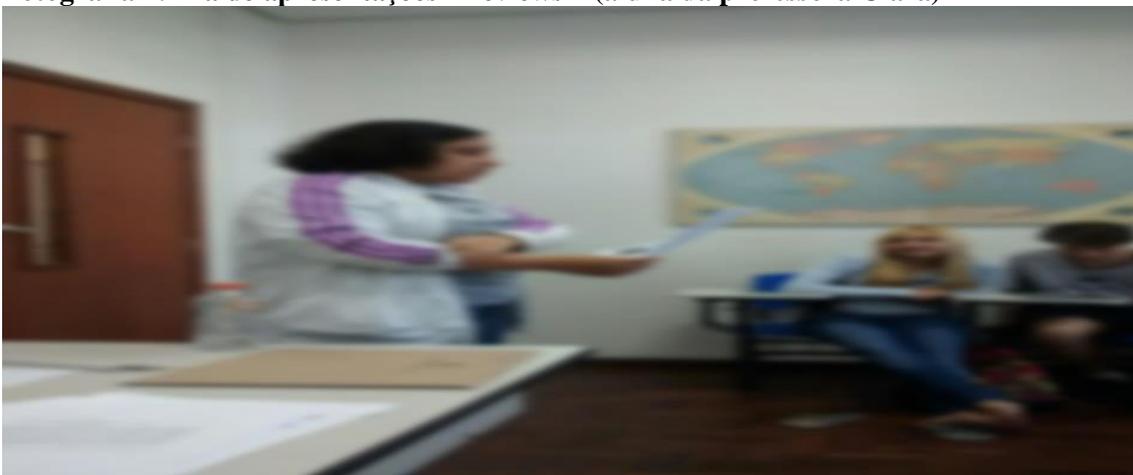
⁷⁵ Em um total de sete professores.

Observei ainda que as explicações claras também se destacaram nas práticas das professoras, assim como o fato de conduzirem suas aulas de uma maneira dinâmica e descontraída promovendo intensa participação dos alunos. As “boas aulas” das professoras, a meu ver estão intimamente relacionadas à sua boa didática, compreendida aqui não como algo restrito à técnica de ensinar, mas que engloba o pensamento crítico de quem ensina e está relacionada a uma prática que não se limita ao desenvolvimento do campo intelectual, mas considerando também os aspectos afetivos, morais e sociais que fazem parte do desenvolvimento humano integral, (CASTRO, 1991).

Na subcategoria *Métodos não tradicionais* as atividades de escrita colaborativa e trabalhos em grupo foram elementos que se destacaram nas práticas de Clara, Rosa, Mariana e Farfalla.

Clara, em uma das aulas observadas, propôs um trabalho em que os alunos deveriam fazer a escrita individual de uma *review* que seria posteriormente avaliada e apresentada para toda a turma. Embora o trabalho fosse individual, os alunos poderiam sentar-se em duplas para se ajudarem no processo da escrita.

Fotografia 1: Dia de apresentações “Reviews” (aluna da professora Clara)⁷⁶



Fonte: Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha (2016)

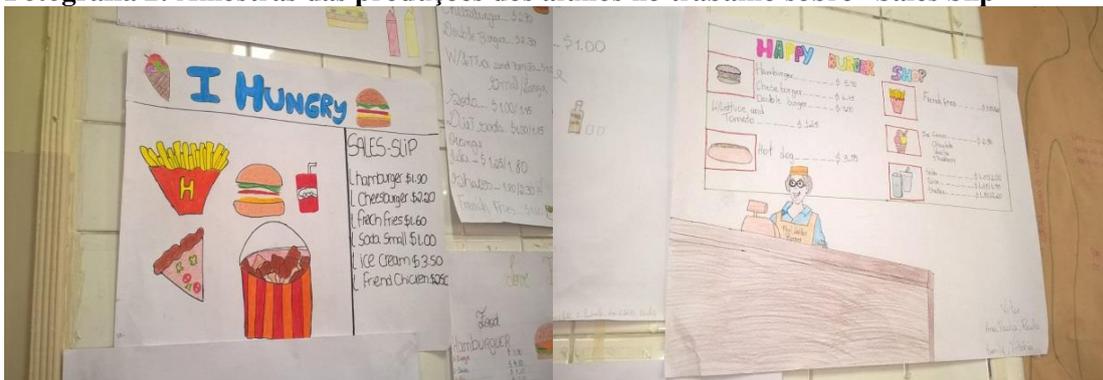
A professora Rosa, por sua vez, propôs um trabalho que envolvia a escrita em inglês, no gênero textual escolhido pelos próprios alunos – autobiografia, poema, carta, biografia, notícia. A escrita poderia ser individual ou em dupla e os alunos tinham a opção de começarem as produções em português e depois passarem para o inglês. Durante a etapa

⁷⁶ Algumas figuras que mostram os alunos e professores em suas salas de aula estão fora de foco visando a não exposição de suas imagens.

de produção escrita Rosa ofereceu aos alunos várias pastinhas contendo modelos dos gêneros que eles iriam escrever e, além disso, eles poderiam utilizar o celular para procurarem exemplos dos gêneros que precisavam.

A professora Farfalla propôs um trabalho envolvendo a produção de uma *Sales slip*. Primeiramente ela explicou o que era uma “*Sales slip*”, mostrando alguns exemplos do livro e pediu que os alunos criassem, em grupo, as suas próprias *Sales slip*. Eles mesmos escolheram com quem queriam fazer.

Fotografia 2: Amostras das produções dos alunos no trabalho sobre “Sales Slip”



Fonte: Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha (2016)

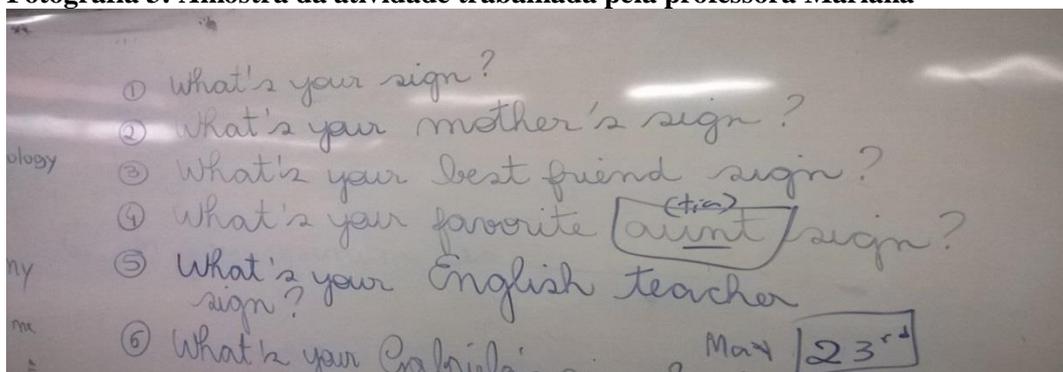
Atividades de escrita colaborativa e trabalhos em grupo constituíram-se como importantes elementos nas práticas dessas professoras uma vez que os alunos demonstraram satisfação em realizá-los, além de permitirem que eles pudessem discutir e expressar suas opiniões diante dos temas apresentados, corroborando Vygotsky (1999) e a importância do papel das interações sociais na aprendizagem. Eles também foram reverenciados pelos ex-alunos inspirados e pelas próprias professoras, nas entrevistas, configurando-se, portanto, como um elemento potencialmente inspirador. Além de poderem trabalhar com os colegas, os alunos tiveram ainda a liberdade de escolher a forma como iriam fazer o trabalho, como no caso da professora Rosa. Ao fazer isso, essa professora coloca os alunos como os protagonistas e os principais responsáveis por sua aprendizagem. Ela valoriza as “vozes” deles, quando os deixa livres para escolher os gêneros textuais que serão utilizados nas suas produções escritas.

Outros importantes elementos observados nas práticas das professoras foram o uso do inglês em sala de aula e o trabalho com atividades orais, que se destacaram mais nas práticas de Mariana e Luiza. Em todas as aulas observadas identifiquei o esforço de todas as professoras em falar inglês com os alunos ao longo das aulas. Esse esforço

confirma o que as professoras relataram nas entrevistas sobre a importância de utilizarem o inglês em suas aulas.

Em uma das aulas observadas, a professora Mariana passa um exercício no quadro em que os alunos deveriam descobrir o signo das pessoas da sala – inclusive o meu, uma vez que observava a aula como pesquisadora – fazendo perguntas em inglês para os colegas. A professora dava dicas de quais perguntas seriam necessárias para descobrir. Houve muita interação entre a professora e os alunos, que demonstraram curiosidade em saber o signo das pessoas da sala. A correção dessa atividade foi feita oral e individualmente, por fila, e todos deveriam ler suas respostas. A professora demonstrava interesse e alegria pela fala de cada aluno e dava um feedback positivo, no sentido de parabenizá-lo pela participação. Houve momentos de muita conversa entre os alunos que não estavam lendo suas respostas, a ponto de os próprios alunos (alguns deles) pedirem silêncio para os colegas. Entretanto, a meu ver, essa atitude da professora de permitir que “todos” falassem demonstra o seu esforço em propiciar uma aula “de verdade” para seus alunos, em que eles pudessem se expressar oralmente, algo que parece ser bastante negligenciado por muitos professores diante da dificuldade em trabalhar com esse tipo de atividade, principalmente em turmas numerosas, em média com 40 alunos, e heterogêneas.

Fotografia 3: Amostra da atividade trabalhada pela professora Mariana



Fonte: Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha (2016)

A professora Luiza, também prioriza o trabalho com atividades orais em suas aulas. Em uma das aulas observadas ela propõe uma atividade avaliativa em que os alunos deveriam fazer perguntas e escolher colegas para respondê-las, treinando o passado do verbo *to be*. Foi possível observar que os alunos se mostraram muito interessados e participativos nessa aula. Além disso, observei que os alunos ficaram nitidamente animados e felizes quando acertaram as respostas, principalmente porque se tratava de

uma atividade avaliativa. A professora também se alegrava quando os alunos acertavam. Ela pacientemente esperava os alunos formularem suas perguntas ou respostas, pedia silêncio aos alunos (alguns poucos) que atrapalhavam os colegas nesse momento e fazia com que eles não se sentissem pressionados a falar.

Fotografia 4: Sala de aula (Professora Luiza)



Fonte: Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha (2016)

Essa satisfação dos alunos diante das tarefas orais propostas pela professora também foi reverenciado por alguns dos alunos inspirados que responderam o questionário da pesquisa de opinião, o que sinaliza o trabalho com atividades orais um elemento potencialmente inspirador. Além disso, essa satisfação dos alunos corrobora os trabalhos desenvolvidos por autores como Paiva (2006), Arruda (2014) e Aragão (2007) que apresentam relatos confirmando o desejo dos estudantes por falarem inglês, seja na sala de aula ou fora dela. Acredito que esse desejo por “falar” inglês, para adquirir fluência e conseguir se comunicar de maneira satisfatória com pessoas de outras nacionalidades por meio da língua inglesa, ou para qualquer outro fim, é algo compartilhado pela grande maioria dos nossos estudantes. O que faz com que muitos deles se recusem a falar inglês na sala de aula, a meu ver, está muito mais relacionado a questões afetivas, emocionais como ansiedade, medo de errar, se expor ao ridículo e ser criticado pelos colegas do que a questões cognitivas como, por exemplo, dificuldade em “falar” o idioma, como colocado por Aragão (2007) e Miccoli (1997; 2000). Diante disso, é preciso fazer da sala de aula um ambiente em que o aluno se sinta seguro, confortável para se expressar oralmente, sem que haja medo das avaliações negativas dos seus colegas, de si próprio, ou até mesmo do professor. Um ambiente cuja construção deve iniciar no primeiro dia de aula, em que o professor deverá promover

momentos de maior descontração para os alunos levando-os a usar a língua alvo sem se preocuparem com erros ou com o julgamento dos colegas. Nesse sentido é possível pensar que a professora Luiza conseguiu fazer isso, pois, mesmo no momento em que propôs uma atividade oral em que os alunos seriam “avaliados”, eles não demonstraram estarem nervosos ou com medo. Talvez um pouco ansiosos ou receosos, mas nada que os fizessem travar no momento da fala.

A utilização de recursos didáticos variados foi um elemento que se destacou nas práticas de Luiza, Clara e Nice, confirmando o que foi relatado por elas na entrevista sobre o fato de utilizarem esses recursos em suas aulas. Luiza utilizou principalmente um notebook e equipamento de TV para projetar as imagens e também equipamento de som para trabalhar o áudio das atividades propostas. A professora Clara utilizou equipamento de data show para projetar a apresentação sobre o gênero *Review*, em Power point em uma das aulas e equipamento de som para trabalhar uma atividade de listening com a música “Stronger”, da cantora Kelly Clarkson. Nice utilizou seu Ipad em algumas das aulas observadas, principalmente para ilustrar o vocabulário que estava sendo trabalhado e também para mostrar um aplicativo que ensinava a transcrição fonética das letras.

O uso de diferentes recursos didáticos foi algo reverenciado pelos ex-alunos na prática de suas professoras e também promoveu momentos de muita interação e participação dos alunos nas aulas observadas, confirmando-se, assim, como um elemento potencialmente inspirador.

Ainda em relação à categoria **Metodologia**, foi possível observar que, de um modo geral as aulas das professoras mesclam momentos mais dinâmicos e descontraídos – priorizando maior interação entre o professor e os alunos e entre os próprios alunos, trabalhando com atividades diversificadas e temas interessantes para eles – com momentos mais centrados no ensino tradicional: atividades no livro, explicações de vocabulário e gramática no quadro. Muitas vezes o aluno precisa até mesmo copiar atividades que o professor passa no quadro. Na verdade, essa se mostrou uma prática comum (passar atividades no quadro) entre as professoras participantes da pesquisa, podendo ser observada nas aulas de quatro delas. Em especial, me chamou a atenção o fato de a professora da escola particular, que poderia utilizar outros recursos disponibilizados pela escola, fazer uso dessa prática, diferente das outras professoras, de

escolas públicas estaduais e municipais, que fazem isso talvez por não encontrarem outros recursos à sua disposição. Diante disso, cabe questionar o que essa prática de passar atividades no quadro revela sobre a abordagem de ensinar dessas professoras. O que ela sinaliza? A meu ver, ela sugere que embora as professoras tenham relatado nas entrevistas que procuram trabalhar com métodos que fogem do ensino tradicional, na prática, elas ainda se mostram muito presas a ele. Talvez isso se explique pelas crenças dessas professoras, que estão arraigadas em uma visão tradicional do ensino e aprendizagem da língua. Por outro lado, essa prática pode se justificar pela falta de recursos didáticos ofertados pela escola, em que as professoras, diante da falta de outros recursos como, por exemplo, cotas de Xerox suficiente para todos os alunos, acabam por restringir suas aulas ao quadro.

Fotografia 5: Professora Cláudia e seus alunos



Fonte: Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha (2016)

Foi possível observar também que os momentos mais descontraídos foram aqueles destinados à apresentação do conteúdo, ou tema, que despertava o interesse dos alunos e promovia uma grande interação entre as professoras e os alunos, bem como entre os próprios alunos. Como, por exemplo, a professora Cláudia, que conseguiu criar um clima descontraído durante a explicação de um tópico da aula ao cantar para a turma algumas músicas em inglês, o que provocou risos de todos na sala. A alegria da professora parecia contagiar os alunos. O mais interessante, a meu ver, foi observar como ela conseguia brincar com os alunos sem perder o respeito deles e sem perder o foco da aula. Não houve qualquer problema de indisciplina e quando era o momento de “falar sério” novamente, os alunos prontamente atendiam ao pedido de sua professora de prestar atenção.

Nice, em uma de suas aulas apresentou o tema *Inventions and Technology* de uma maneira que muito contribuiu para despertar o interesse nos alunos, promovendo momentos de muita interação e participação. Ela procurou relacionar o vocabulário mostrado no livro com objetos que existiam nas casas dos alunos. Além disso, ela contava histórias para eles sobre alguns objetos antigos, que muitos deles não conheciam (pagers, orelhão), de uma maneira descontraída, fazendo várias brincadeiras sobre o assunto.

Fotografia 6: Sala de aula (Professora Nice)



Fonte: Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha (2016)

Nas aulas de Rosa, observei algo bem peculiar e que confirmou o que foi relatado por ela na entrevista: que havia deixado de ser “a professora de quadro”. Nas quatro aulas observadas, pouquíssimas vezes a professora Rosa utilizou o quadro, pois estava, em grande parte do tempo, “misturada” aos alunos e sentava-se ao lado deles. Ela usava o quadro apenas para dar instruções gerais, ou para esclarecer algo que seria útil a toda turma. Além disso, procurava dar uma atenção individualizada aos alunos circulando todo o tempo pela sala e oferecendo a ajuda necessária. Mas, ela não apenas ajudava os alunos enquanto produziam seus trabalhos, como também tirava fotos deles nesses momentos. Os alunos pareciam gostar dessa atitude da professora, pois demonstravam muita alegria em serem fotografados por ela. Com essa atitude a professora demonstra que valoriza as produções dos seus alunos e, ao mesmo tempo, a meu ver, quer que eles percebam que são importantes para ela.

Fotografia 7: Sala de aula (Professora Rosa)



Fonte: Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha (2016)

Em suma, em relação à **Metodologia**, foi possível observar que tanto para os ex-alunos inspirados, quanto para as professoras, o trabalho com atividades interessantes, diversificadas e dinâmicas em sala de aula, o uso de métodos não tradicionais como música, tarefas orais, projetos em suas aulas e também a utilização de recursos didáticos como: vídeos e slides foram considerados elementos pertencentes às práticas inspiradoras, corroborando Lamb e Wedell (2013a) e Powell-Brown, Butterfield e Yao (2014). Durante as observações das aulas, foi possível identificar que eles também se destacaram nas práticas das professoras e despertaram emoções positivas nos alunos, como o interesse, a curiosidade, a alegria, levando-os a participarem ativamente das atividades propostas. Portanto, esses elementos se confirmaram como potencialmente inspiradores, além de colaborarem para o desenvolvimento de uma relação estreita dos professores com seus alunos.

Um fato que me chamou atenção nas aulas observadas de todas as professoras, com exceção de Rosa, que apresentou uma prática diferente das demais, foi que mesmo nos momentos voltados para o ensino de tópicos gramaticais, (explicações e exercícios sobre regras gramaticais, por exemplo), os alunos se dispuseram a participar, mesmo sem demonstrar entusiasmo para fazer o que era proposto. Isso, a meu ver, sugere haver “algo mais” nas aulas dessas professoras, que faz com que os alunos participem mesmo assim. Esse “algo a mais” se traduz na relação desenvolvida por eles. A importância da relação professor-alunos é corroborada pelo estudo de Yunus, Osmana e Ishak (2010) que demonstrou ser possível manter os alunos focados e participativos mesmo quando o professor adota uma abordagem mais tradicional em suas aulas, desde que esse professor trate seus alunos de maneira atenciosa e respeitosa.

No que se refere à categoria **Relacionamento professor-estudantes** foi possível identificar por meio das observações de aulas, das respostas dos ex-alunos e das professoras a boa relação professor-aluno como um elemento potencialmente inspirador. Todas as professoras demonstraram tanto nas entrevistas quanto nas aulas observadas a preocupação em construir uma boa relação com seus alunos, preocupando-se com o bem-estar emocional deles e visando propiciar um ambiente “agradável” e “favorável à aprendizagem” (DÖRNYEI; USHIODA, 2011), em que eles se sintam bem e tranquilos.

Foi possível identificar também que algumas práticas das professoras revelaram-se bem semelhantes e que o bom relacionamento que elas tinham com seus alunos era modulado tanto por suas atitudes e comportamentos – respeitar, ter paciência, encorajar, aconselhar os alunos, recebê-los com alegria e entusiasmo, ouvi-los com atenção, elogiar – quanto dos próprios alunos.

As professoras utilizaram algumas estratégias que, a meu ver também contribuíram para a boa relação entre eles, a saber: a atenção individual, o feedback positivo e a promoção de interações significativas e colaborativas com os alunos, que serão detalhadas a seguir. Nas aulas observadas, identifiquei uma preocupação das professoras em atender individualmente os alunos procurando sempre que possível circular pela sala para atendê-los em suas carteiras. Essa é uma importante estratégia, pois é uma maneira de mostrar aos alunos que elas se preocupam com cada um deles, com seu progresso, com sua aprendizagem. Além disso, é uma boa estratégia de aproximação no sentido de contribuir para o desenvolvimento de uma relação estreita com eles.

Outra estratégia que contribuiu para a boa relação das professoras com seus alunos foi o feedback positivo após as atividades realizadas. Esse feedback positivo pode ser compreendido como a maneira cuidadosa pela qual as professoras lidavam com os “erros” cometidos pelos alunos. Ou seja, sempre que os alunos cometiam algum erro em relação à estrutura da língua ou à pronúncia das palavras elas levavam os alunos a identificarem os erros, mas de modo que não lhes causassem constrangimento e sempre de maneira positiva, no sentido de fazê-los pensar que eles estão progredindo e que os erros fazem parte do processo da aprendizagem. Foi possível identificar que todas as professoras procuravam dar esse feedback positivo para os seus alunos. Essa é uma estratégia relevante, pois demonstra uma preocupação do professor em lidar com as emoções dos alunos, contribuindo para a melhora de sua autoestima. Por outro lado, um

feedback inadequado poderia ter um impacto emocional negativo e prejudicar a aprendizagem dos alunos.

Promover interações significativas e colaborativas com os alunos durante as aulas também foi uma estratégia que se destacou na prática das professoras. Essas interações podem ser traduzidas como momentos em que as professoras buscavam uma construção colaborativa do conhecimento, em parceria com os próprios alunos. Ou seja, nas aulas observadas identifiquei um esforço por parte das professoras em sempre incluir seus alunos – no sentido de contar com a colaboração deles – seja nos momentos de apresentação do tema da aula, nos momentos de explicação de tópicos gramaticais ou nos momentos de correção de atividades. Essa construção colaborativa do conhecimento acontecia principalmente quando as professoras faziam perguntas para os alunos sobre o assunto que estava sendo apresentado, sobre o vocabulário ou sobre as próprias atividades promovendo a participação deles nas aulas, deixando-os expressar suas opiniões, suas respostas, seus questionamentos. Essa estratégia utilizada pelas professoras de possibilitar essa construção colaborativa revela ainda uma concepção do aluno como agente (SILVA; PAIVA, 2016) permitindo que ele busque ser o protagonista de sua própria aprendizagem.

Estratégias como estas, a meu ver, são essenciais para a construção de uma relação estreita com os alunos, pois toda relação se constitui a partir de repetidas interações vivenciadas ao longo do tempo (WUBBELS *et al*, 2015). Desse modo, interações que valorizam as vozes dos alunos, suas experiências, seus conhecimentos de mundo podem contribuir para o desenvolvimento de uma relação mais estreita com os alunos e se tornar uma experiência inspiradora para eles.

As atitudes das professoras, como as destacadas acima, tiveram um impacto nas atitudes e comportamentos dos alunos, corroborando o caráter bidirecional (MORALES, 2006) dessa relação e o argumento de que as atitudes positivas do professor afetam a motivação dos alunos, bem como influenciam as atitudes dos alunos diante das atividades propostas (ULUG; OZDENB; ERYLMAZC, 2011). Desse modo, o fato das professoras atenderem individualmente os alunos, dar-lhes um feedback cuidadoso e respeitoso diante de erros por eles cometidos e deixá-los expressarem suas opiniões, se refletiu nas atitudes e comportamentos dos alunos, que respeitavam suas professoras, faziam o que era pedido por elas e participavam ativamente na construção do

conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento de uma relação pautada no respeito e na colaboração. Ou seja, as professoras demonstravam respeito pelos seus alunos, sem julgá-los ou criticá-los, compreendendo suas dificuldades e, ao sentirem-se respeitados os alunos retribuía o mesmo respeito às suas professoras. Segundo Jensen, Adams e Strickland (2014), uma relação pautada na colaboração é o que proporciona experiências inspiradoras de aprendizagem, portanto, é possível compreender as interações colaborativas entre professores e alunos como elementos potencialmente inspiradores.

As observações de aula revelaram ainda que as relações das professoras com seus alunos foram moduladas por emoções positivas: as professoras se preocupam com o bem estar emocional de seus alunos, em deixá-los confortáveis para se expressarem, para tirarem dúvidas e os alunos correspondem demonstrando alegria, interesse, entusiasmo nas aulas. Desse modo, foi possível identificar a maneira como as emoções positivas – motivação, alegria, interesse – das professoras e dos alunos contribuíram para a energia emocional positiva da sala de aula (DEWALE, 2012). Entretanto houve também alguns momentos durante as aulas em que as emoções negativas vieram à tona, influenciando negativamente a energia motivacional da sala de aula. Por exemplo, durante a observação de uma das aulas da professora Luíza ela me relatou que havia ocorrido uma briga na escola durante a troca de turno (manhã/tarde) e que, por isso os alunos estavam extremamente agitados, algo bastante atípico. Realmente percebi os alunos mais agitados do que nas aulas anteriores, pois a professora precisou, em vários momentos, pedir que se acalmassem.

Em uma das observações das aulas da professora Clara os alunos pareciam um pouco desanimados no início da aula, alguns se queixaram de preguiça, cansaço e sono. Ao vê-los assim, em um determinado momento a professora Clara tira o foco da “aula” em si e conversa com eles, tentando animá-los. Ela dizia que eles deveriam se animar, pois, era uma “sexta-feira” e eles teriam tempo para descansarem ou se divertirem um pouco. Ela também conversava sobre outros assuntos, do interesse deles. Essa atitude da professora parece ter tido um efeito motivador, pois os alunos ficaram mais despertos e pareciam mais interessados em realizar as tarefas propostas por ela, corroborando o argumento de Dörnyei e Ushioda (2011) de que tudo o que o professor diz ou faz em sala de aula pode, potencialmente influenciar a motivação do estudante de modos diferentes.

Além de evidenciar a influência das emoções nas interações – e também nas relações – entre as professoras e seus alunos, outra importante questão que se coloca é: o professor como mediador dessas emoções, está preparado para lidar com as emoções negativas dos alunos? Em relação à professora Clara, a sua atitude parece ter amenizado e até mesmo revertido emoções negativas como o desânimo e desinteresse dos alunos. Portanto, uma boa estratégia para amenizar, ou até mesmo neutralizar emoções negativas como o desinteresse e a desmotivação, talvez seja o professor mudar realmente o foco da aula, deixando por alguns momentos de priorizar o conteúdo e passando a priorizar o bem estar emocional dos alunos, por meio de uma boa conversa e de momentos de descontração.

Observar as professoras na prática possibilitou ainda identificar o caráter dinâmico da relação professor-alunos, corroborando Giles (2008) quando argumenta que por estarem imersos em uma relação que é dinâmica e imprevisível, pois está sujeita às circunstâncias, a relação dos professores com seus alunos pode sofrer mudanças. Nesse sentido, foi possível observar que houve momentos em que professores e alunos se mostraram mais próximos, mais alegres e motivados, revelando traços de uma relação de amizade, enquanto em outros momentos parecia haver certa tensão entre eles, como se a “fria relação didático-pedagógica” (MORALES, 2006) superasse a relação de amizade. Esse fato, a meu ver revela que a relação professor-alunos, por mais estreita e inspiradora que possa ser, ainda sim passa por momentos de conflitos e o que a faz resistir a esses momentos de turbulência está relacionado ao modo como os professores lidam com esses conflitos que ocorrem na sala de aula.

Observar as interações momento-a-momento entre as professoras e os alunos evidenciou ainda a complexidade da sala de aula, que pode ser compreendida como um macrossistema composto por microssistemas, como: o professor, o aluno, as interações, e própria relação professor-aluno. E, ao mesmo tempo, como um microssistema em relação ao macrossistema escola. Desse modo, enquanto macrossistema foi possível perceber a sua complexidade, quando, por exemplo, alunos expressaram comportamentos e emoções diversas diante das aulas de suas professoras: alguns participavam e se alegravam com determinadas atividades propostas, mas também houve aqueles que demonstravam desinteresse e se negavam a participar do que era proposto. Enquanto microssistema, foi possível observar a influência de elementos externos à sala de aula, que interferiram na sua dinâmica, como, por exemplo, a briga

que ocorreu na escola em que lecionava a professora Luíza, que provocou uma maior agitação e dispersão dos alunos em uma das aulas observadas. Entretanto, devido à sua capacidade de auto-organização (SILVA; PAIVA, 2016), tudo se “normalizou” depois de algum tempo.

A complexidade da relação professor-alunos também ficou evidenciada por meio do jogo relacional entre as professoras e os alunos. Como afirma Giles (2008), estar em uma relação é como estar em um jogo, portanto o modo como os professores se movimentam nesse jogo é o que pode fazer a sua relação com os alunos se tornar uma experiência inspiradora para eles. Nesse sentido, nas aulas observadas foi possível identificar que as professoras apostam em um “jogo de sedução”, conduzindo as aulas de uma maneira que atraia o aluno para o que está sendo ensinado, despertando neles o interesse e a curiosidade, para que eles participem da aula e façam as atividades propostas. Foi possível identificar também que, de um modo geral, grande parte dos alunos topou participar desse jogo contribuindo, assim, para um ambiente favorável a aprendizagem (DÖRNYEI; USHIODA, 2011) bem como para a própria relação com suas professoras.

Entretanto, houve momentos em que os alunos pareciam não desejar jogar o jogo proposto pelas professoras e demonstravam isso por meio de suas atitudes: ficavam agitados, dispersos, desanimados, sonolentos ou se recusavam a fazer as atividades propostas. Para virar o jogo a seu favor, as professoras tomavam certas atitudes: chamavam a atenção dos alunos para manter a boa disciplina ou criavam alguma estratégia para despertar o interesse deles novamente, seja por meio de alguma “brincadeira” sobre o conteúdo, ou até mesmo sobre assuntos alheios a ele.

As observações de aula revelaram ainda que a relação das professoras com os alunos apresentaram características mais gerais, como: o respeito, a cordialidade, a colaboração, mas também foi possível observar características mais particulares de algumas dessas relações.

Por exemplo, a alegria, o bom-humor da professora Cláudia confirmou-se como uma das principais características que contribuíram para a boa relação que ela desenvolveu com seus alunos. Cláudia já iniciava as aulas com muito bom humor, brincando com os alunos, cantando e conversando com eles em inglês e eles pareciam gostar e se alegrar com essa atitude da professora. Essa foi uma característica destacada pela própria

professora na entrevista como a responsável pela boa relação com seus alunos e na prática ela também se mostrou um importante elemento potencialmente inspirador.

Nas aulas observadas da professora Rosa, algo que saltava aos olhos era a sintonia, a conexão entre ela e seus alunos: ambos pareciam imersos nas suas atividades, ou seja, os alunos estavam muito concentrados e interessados em realizar a tarefa proposta, e a professora em ajudá-los. Nada mais parecia importar, nem mesmo a minha presença naquele espaço. Um fato que ocorreu e que, a meu ver evidencia essa sintonia entre eles foi o seguinte: na troca de horário houve muito barulho e desordem externos, vários alunos de outras salas vieram à porta da sala de Rosa e começaram a fazer gracinhas para chamar a atenção dos colegas que estavam dentro da sala e, com isso, atrapalhar a aula. Alguns deles até mesmo ameaçavam entrar na sala. Porém, os alunos da professora Rosa estavam tão concentrados e interessados na aula que simplesmente ignoraram os outros que tentavam atrapalhar. Após perceberem a indiferença de seus colegas, esses alunos perderam a graça e foram embora rapidamente.

Esse episódio revela a importância da relação tanto para a professora quanto para os alunos e corrobora o argumento de Giles (2008) de que quando a relação do professor com o seu aluno é importante para ambos, eles se preocupam uns com os outros, o que faz com que eles estejam conectados em sua relação.

Durante as observações das aulas da professora Rosa foi possível perceber também como as emoções positivas permeiam as interações entre ela e os alunos. A relação afetiva entre eles, bem como as atividades trabalhadas em sala, promoveram engajamento dos alunos nas tarefas propostas pela professora, corroborando Yunus, Osmana e Ishak (2010) e Ulug, Ozdenb e Erylmazc (2011). Giles (2008) advoga que até mesmo pequenas ações, ou momentos triviais durante as aulas podem evidenciar a importância da relação professor-aluno. Desse modo, o fato de a professora: receber os alunos de forma acolhedora, com carinho no olhar e um sorriso no rosto, estar sempre dando uma atenção individualizada a eles mostrando-se disposta a ajuda-los, estar sempre encorajando os alunos, acreditando no potencial deles e demonstrando interesse e alegria por cada progresso alcançado, evidenciaram que para ela, a relação está em primeiro lugar. Como comportamentos – ou “modos de ser” – podem inspirar (GILES, 2008) é possível dizer o “modo de ser”, bem como as atitudes de Rosa na sala de aula, a meu ver, afetou até mesmo o modo como os alunos tratavam uns aos outros, pois eles,

ao vê-la como uma pessoa que respeita os outros, que ajuda, apoia, encoraja, inspirados por ela, passaram a fazer o mesmo com seus colegas. Ao fazerem isso, esses alunos passaram a desenvolver uma relação de respeito e colaboração entre os próprios, demonstrando uma alegria não apenas por suas conquistas pessoais, mas, também pelas conquistas de seus colegas. Isso ficou ainda mais claro no momento das apresentações de trabalho quando não houve conversas, críticas, risadas e deboches diante das apresentações dos colegas.

Fotografia 8 - Apresentações de trabalho - professora Rosa e seus alunos



Fonte: Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha (2016)

Segundo Giles (2008), “quando a relação professor-aluno importa, a experiência relacional do professor e do aluno é engajadora, conectada e respeitosa” (p.103)⁷⁷ e foi isso o que ficou evidenciado na relação da professora Rosa com seus alunos nas observações de aulas. E é exatamente essa relação estreita, conectada, pautada no engajamento, na colaboração, no acolhimento, na empatia, no respeito que, a meu ver, se torna o principal elemento promotor de experiências inspiradoras de aprendizagem.

Em suma, em relação às observações de aula, os resultados revelaram que o trabalho com atividades interessantes e significativas para os alunos, o uso de métodos não tradicionais – música, atividades orais – a boa didática das professoras foram elementos potencialmente inspiradores, mas, novamente, assim como aconteceu com os ex-alunos das professoras, o que saltou aos olhos foi a relação de proximidade que havia entre eles, constituindo-se, portanto, como o principal elemento potencialmente inspirador.

⁷⁷ Tradução livre de: When the teacher-student relationship matters, the teacher’s and student’s relational experience is engaged, connected and respectful of the other.

CAPÍTULO 5: CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, procurei identificar e descrever as práticas e experiências inspiradoras de professores e estudantes de inglês nas escolas como uma maneira de contribuir, assim como Arruda (2014) com a desconstrução da lógica do *inglês de colégio* (MICCOLI, 2010) e da crença, compartilhada por alunos e professores de que não é possível aprender inglês no ensino regular (COELHO, 2005; PAIVA, 1997; MOITA LOPES, 1996; BARCELOS, 1995, 2007). Desse modo, busquei identificar, por meio da indicação de ex-alunos, professores inspiradores de inglês que atuam em escolas regulares de Belo Horizonte para que pudesse conhecer suas práticas “inspiradoras”, bem como compreender de que maneira elas modularam as experiências de aprendizagem de seus ex-alunos. Procurei, ainda, verificar até que ponto os relatos dos ex-alunos inspirados e dos próprios professores nas entrevistas se materializavam na prática desses professores em sala de aula, classificando-os, assim, como elementos potencialmente inspiradores.

Para atender a esses propósitos, me apoiei na teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1999; LANTOLF, 2000; SWAIN et al, 2010) e da complexidade na aprendizagem de línguas (LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN, CAMERON, 2008; PAIVA, 2006), nos trabalhos sobre experiências (MICCOLI, 2006, 2007, 2010; MICCOLI, LIMA, 2012; ARRUDA, 2014), sobre o ensino inspirador (LAMB; WEDELL, 2013a, 2013b, 2015), (POWELL-BROWN; BUTTERFIELD; YAO, 2014); (JENSEN; STRICKLAND, 2014), (SAMMONS *et al*, 2014) e agência (MERCER, 2011, 2012; van LIER, 2008) e, finalmente, nos trabalhos que abordam a relação entre as emoções, motivação e aprendizagem de línguas (ARAGÃO, 2007; DÖRNYEI, USHIODA, 2011; LÓPEZ, AGUILAR, 2013; MACINTYRE, MERCER, 2014; ROSS, 2015; IBRAHIM, 2016).

Uma vez que essa tese não partiu de hipóteses pré-estabelecidas, mas no que emergiu dos dados, esse referencial teórico precisou ser ampliado ao constatar a centralidade da relação professor-aluno como a base do ensino inspirador. Desse modo, foram incluídos autores que discutem o tema, como: Morales (2006), Giles (2008), Yunus, Osman e Ishak (2011), Camp (2011) e Furrer; Skinner e Pitzer (2014). Houve ainda a

necessidade da inclusão de uma nova pergunta de pesquisa, para atender a um novo objetivo específico. Nesse momento irei retomá-las com o propósito de oferecer as respostas para cada uma delas.

1. Qual é o perfil dos professores inspiradores participantes da pesquisa modulado pelas experiências vivenciadas em suas trajetórias de ensino?
2. Como os ex-alunos caracterizam as práticas inspiradoras e de que maneira elas influenciaram suas experiências de aprendizagem?
3. Quais as concepções dos professores acerca das práticas inspiradoras?
4. **Qual o papel da relação professor-aluno nas experiências inspiradoras vivenciadas pelos ex-alunos?**
5. Como se constitui a prática de ensino dos professores na sala de aula? De que maneira ela dialoga com as experiências dos ex-alunos e as próprias concepções e experiências desses professores?

As respostas a essas perguntas foram englobadas em três temas definidos a partir do que emergiu: das análises do questionário e entrevistas dos professores, das análises dos questionários dos ex-alunos e das observações das aulas. Portanto, inicialmente, apresento o perfil dos professores inspiradores participantes da pesquisa, evidenciando suas experiências pedagógicas e contextuais – ao longo de suas trajetórias profissionais – e conceituais, relacionadas às práticas inspiradoras. Em seguida, coloco em cena as experiências vivenciadas pelos ex-alunos na sua relação com seus professores inspiradores, destacando os principais elementos que modularam essa relação. Finalmente, apresento os elementos potencialmente inspiradores identificados nas práticas dos professores em sala de aula, destacando a relação estreita professor-alunos, como o principal elemento potencialmente inspirador.

5.1 Professores inspiradores de inglês em escolas regulares de belo Horizonte: experiências pedagógicas, circunstanciais e conceituais.

Nesta pesquisa, que contou com a participação de sete professoras indicadas por seus ex-alunos – seis delas atuando na rede pública de ensino e apenas uma na rede particular – foi possível identificar que compartilham experiências semelhantes em relação às suas práticas, à formação continuada e às condições de trabalho. Além disso, essas

professoras, de um modo geral, também compartilham concepções similares acerca das práticas inspiradoras, apesar de haver algumas concepções diferentes e elencaram mais de uma prática inspiradora nas suas respostas às entrevistas, sugerindo que existem várias possibilidades de promover um ensino inspirador para os alunos (LAMB; WEDELL, 2013 a).

As práticas das professoras refletem as suas abordagens de ensinar (ALMEIDA FILHO, 1999) que são moduladas, principalmente, por suas concepções acerca do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, as professoras acreditam que práticas inspiradoras são aquelas que propiciam aos alunos aulas interessantes, trabalhando com temas e atividades que correspondam às suas realidades. Para elas, a capacidade de saber ouvir os alunos, ser flexível, carinhosa e paciente no exercício de sua profissão e, principalmente, no modo com se relacionam com eles são qualidades essenciais de um professor inspirador. Qualidades estas refletidas em suas práticas, pois, essas professoras se mostraram flexíveis, no modo de planejar suas aulas, de avaliar os alunos e ao proporem atividades diversificadas em suas aulas, sempre que possível. Mas, sempre partindo da realidade dos alunos, ou seja, adaptando as atividades de modo a torná-las significativas para eles.

A dedicação e o amor à sua profissão, também foram qualidades ressaltadas pelas professoras. Elas acreditam que quando se dedicam ao seu trabalho, mostrando-se comprometidas com o ensino, esforçando-se e buscando sempre melhorar sua prática, isso se reflete na boa qualidade do seu trabalho na sala de aula. Movidas por essa concepção, essas professoras demonstram que, antes de tudo, amam sua profissão e são profissionais dedicadas, que não poupam esforços em darem uma aula de qualidade e aperfeiçoarem sua prática, buscando uma formação complementar. Desse modo, a formação continuada se mostrou um importante elemento promotor do sucesso da prática dessas professoras.

As concepções das professoras acerca das práticas inspiradoras evidenciaram ainda importantes qualidades profissionais, pessoais e metodológicas pertencentes ao professor inspirador, entretanto, a qualidade que mais se destacou em suas narrativas foi a capacidade do professor em desenvolver uma relação de proximidade com seus alunos. Segundo elas, prática inspiradora acontece ao desenvolver uma relação pessoal estreita com seus alunos, buscando conhecê-los melhor ao ouvir suas histórias, suas

queixas, seus anseios, bem como compartilhar com eles suas experiências, em relação ao estudo da língua, à vida escolar e também pessoal (ver páginas 139, 140, 159,163). Além disso, é acreditar no potencial dos seus alunos e incentivá-los com palavras encorajadoras como “você consegue”, “você é capaz”, fazendo, assim, com que eles também passem a acreditar que são perfeitamente capazes de aprender outro idioma (ver página 158). Em suma, para as professoras participantes desta pesquisa, prática inspiradora é buscar construir uma relação com os alunos pautada na confiança, para que se sintam amparados, acolhidos, valorizados e respeitados.

Essas concepções revelam que essas professoras colocam a relação com seus alunos em primeiro lugar, e isso tem implicações em suas práticas, uma vez que suas aulas são elaboradas no sentido de se aproximarem de seus alunos. Além disso, a meu ver, tais concepções refletem também a abordagem de ensinar (ALMEIDA FILHO, 1999) dessas professoras, fundamentada em uma visão integral do aluno, ao compreendê-lo, antes de tudo, enquanto indivíduo e “contexto singular de aprendizagem” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 240), que carrega para a sala de aula toda a sua bagagem física, cognitiva, cultural, conceptual, emocional, relacional, e com o qual essas professoras passarão a conviver, construindo, assim, uma nova relação.

Ainda em relação às suas práticas, algo que salta aos olhos nos relatos das professoras da pesquisa é o fato de elas procurarem falar inglês na sala de aula, incentivando seus alunos a falarem também (dentro e fora da sala de aula) e valorizarem a língua que ensinam, demonstrando aos alunos qual a sua importância nas diversas áreas: trabalho, cultura, ciência, lazer, além de proporcionar-lhes uma satisfação e crescimento pessoal. Ao fazerem isso, elas rompem com dois paradigmas sobre o ensino e aprendizagem de inglês em escolas regulares: de que não é possível falar inglês com os alunos na sala, e com o paradigma da desvalorização da língua inglesa enquanto disciplina escolar (MICCOLI, 2007; LIMA, 2014; BRITISH COUNCIL, 2015; MICCOLI, 2016), reforçado não só pelos estudantes, como também pelos professores e por outros profissionais da educação. Mesmo se queixando da falta de valorização da escola, em relação à disciplina língua inglesa, as professoras inspiradoras buscam romper com essa desvalorização, mostrando primeiramente para os alunos que a aprendizagem dessa matéria escolar é tão importante quanto qualquer outra.

As experiências circunstanciais das professoras inspiradoras da pesquisa revelam que o ensino e aprendizagem de inglês, nas escolas regulares brasileiras, ainda apresentam muitos dos desafios identificados pelo documento apresentado ao British Council (2015), e corroborados por outros estudos (MICCOLI, 2016). Dentre eles, os que mais se destacaram foram: o trabalho com turmas numerosas e heterogêneas e a carga horária reduzida, além de outros também elencados, como a falta de recursos didáticos, falta de uma sala de aula adaptada para as aulas de língua estrangeira, e falta de apoio dos diretores ou supervisores em relação aos projetos propostos.

Em relação à estrutura física das escolas, foi possível identificar que aquelas mais precárias correspondem às escolas públicas estaduais em áreas mais periféricas. Entretanto, a única escola municipal da pesquisa, embora estivesse situada em bairro de periferia, apresentou uma estrutura física melhor do que as outras estaduais. A meu ver, isso pode sinalizar ser uma questão política em que a esfera pública estadual investe menos, ou que não tem recursos financeiros tão substanciais quanto a esfera pública municipal.

É possível afirmar que, desde o último levantamento feito pelo estudo de 2015 (BRITISH COUNCIL, 2015) até o momento presente, basicamente não houve mudanças, no que se refere ao campo das políticas públicas sobre o ensino de inglês na educação básica. Talvez a única mudança, após esse período, tenha sido a elaboração das BNCC pelo Ministério da Educação em 2017. Entretanto, ainda não há dados empíricos sobre os principais impactos dessa nova base curricular na qualidade do ensino da língua inglesa no ensino regular.

Talvez a situação mais intrigante, evidenciada pelas experiências circunstanciais das professoras dessa pesquisa se refira ao fato de elas terem conseguido fazer a diferença na aprendizagem, e até mesmo na vida de seus alunos, mesmo diante dos desafios relacionados às suas condições de trabalho apresentados acima.

5.2 A estreita relação professor-aluno: experiências inspiradoras

Os resultados das análises do questionário aplicado aos ex-alunos e das entrevistas com as professoras revelaram que as experiências dos ex-alunos foram moduladas pela relação estreita que suas professoras inspiradoras desenvolveram com eles. Entretanto,

compreendendo o caráter complexo e singular das experiências (MICOLLI; LIMA, 2012), foi possível perceber que cada ex-aluno experienciou as aulas de suas professoras de maneiras diferentes, corroborando o argumento de Lamb e Wedell (2013a) de que as fontes de inspiração são variadas e qualquer professor, ao implementar qualquer tipo de metodologia, tem o potencial de inspirar.

Como tudo o que acontece na sala de aula entre professores e alunos é proveniente de sua relação (MORALES, 2006), constatou-se que o tipo de aula (aulas com temas interessantes, com atividades diferenciadas, dinâmicas e colaborativas) os diferentes recursos e materiais didáticos utilizados (slides, músicas, vídeos, áudios), o uso de “métodos não tradicionais” (projetos e trabalhos significativos para os alunos) as formas de avaliação utilizadas pelas professoras inspiradoras (diversificadas e processuais) bem como sua boa didática (explicações claras do conteúdo), modularam o tipo de relação professor-alunos desenvolvida por elas, corroborando outros estudos sobre professores inspiradores, como os de Lamb e Wedell (2013a) e Powell-Brown, Butterfield e Yao (2014). Arruda (2014) destaca o papel das experiências sociais na aprendizagem bem-sucedida dos alunos, entretanto, esta tese amplia a importância das experiências sociais, não só para a aprendizagem bem-sucedida, mas para a experiência inspiradora de aprendizagem.

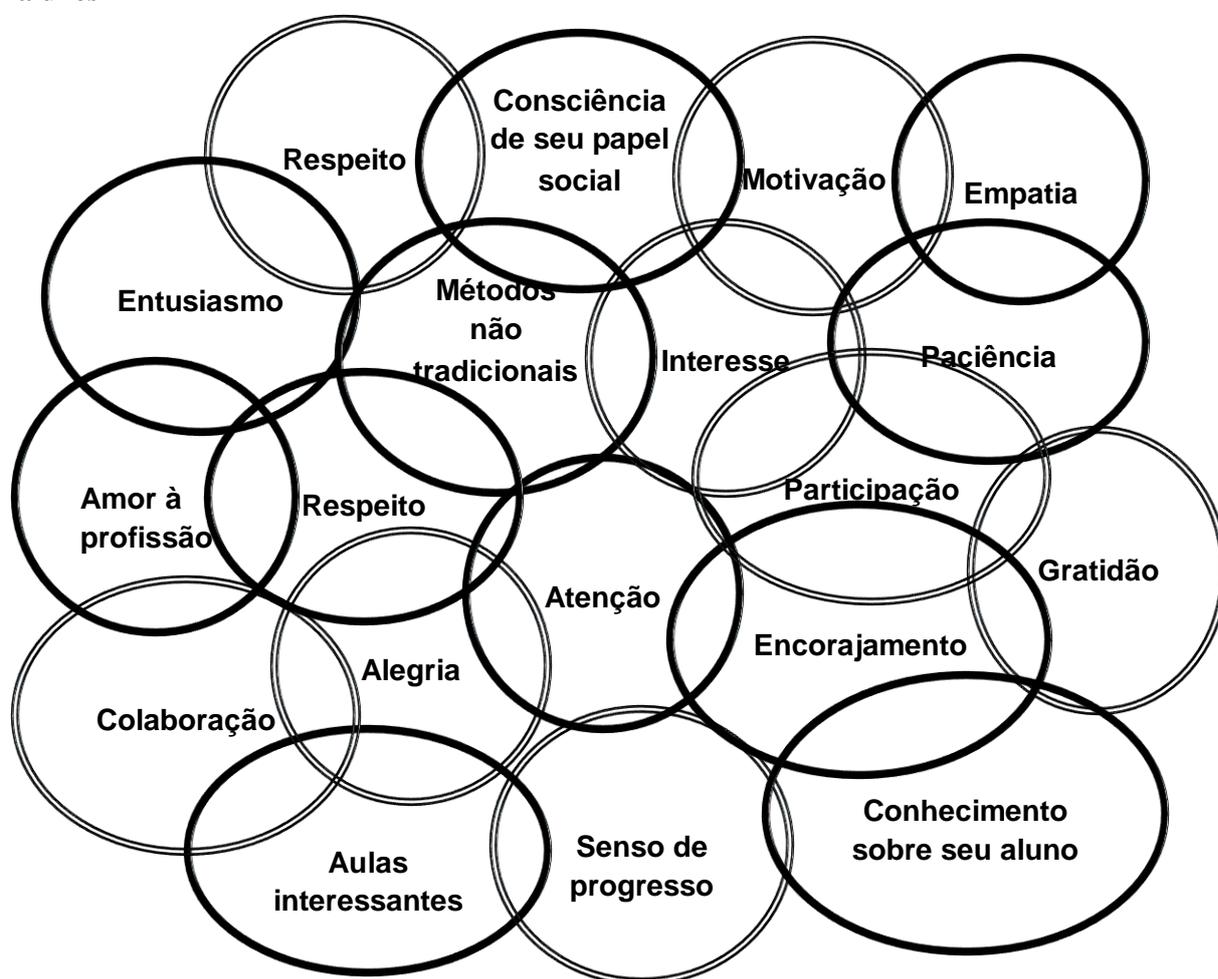
Cabe acrescentar que os resultados das análises da pesquisa de opinião confirmaram, parcialmente, a asserção formulada neste trabalho: que as “práticas inspiradoras”, à que os alunos se referem nos questionários, são aquelas que priorizam o trabalho com atividades que sejam interessantes e significativas para eles. As respostas dos alunos demonstraram que as aulas de seus professores, as atividades propostas, assim como os métodos utilizados eram interessantes para eles. Entretanto, os alunos elencaram outras práticas inspiradoras: as explicações claras de seus professores, a maneira de ensinar (com amor e entusiasmo) e, principalmente, a boa relação que tinham com eles. Desse modo, não se pode afirmar que as práticas inspiradoras elencadas pelos alunos são somente aquelas provenientes das “aulas interessantes” de suas professoras.

As categorias e temas mapeados nas respostas dos ex-alunos à pesquisa de opinião, juntamente com as respostas dos professores nas entrevistas, revelaram a importância da relação estreita professor-aluno nas experiências inspiradoras de aprendizagem, corroborando vários outros estudos, como os de Lamb e Wedell (2013a), Powell-

Brown, Butterfield e Yao (2014); Jensen, Adams e Strickland (2014), Sammons *et al* (2014). Entretanto, naqueles estudos a boa relação professor-alunos emergia como um dos elementos pertencentes às práticas inspiradoras, bem como um dos elementos essenciais ao ensino inspirador. Em contrapartida, o que foi possível identificar nessa tese é que a boa relação professor-alunos não é apenas um dos elementos essenciais ao ensino inspirador, mas o principal elemento que constitui esse ensino.

Os elementos mapeados nas relações das professoras com seus ex-alunos foram sintetizados na figura a seguir:

Figura 1: Elementos envolvidos nas relações dos professores inspiradores com seus ex-alunos



Fonte: elaborada pela autora

Os círculos com bordas preenchidas  representam os elementos do professor.
Os círculos com as bordas não preenchidas  representam os elementos dos alunos.

Os dados sintetizados na figura acima revelam o caráter multifacetado (MORALES, 2006) e complexo da relação professor-aluno. Uma relação modulada não apenas por elementos técnico-metodológicos, mas, também por elementos pessoais, atitudinais, comportamentais, conceituais, cognitivos, emocionais, interagindo em um contexto específico de ensino e aprendizagem, que possibilitaram o desenvolvimento dessa relação estreita das professoras com seus alunos e contribuíram para a emergência de experiências inspiradoras de aprendizagem. Ou seja, é possível perceber, que os elementos que constituem o sistema professor: (suas práticas, características pessoais, concepções, atitudes e comportamentos), ao interagir com os elementos que constituem o sistema aluno (cognição, concepções, características pessoais, comportamentos e atitudes) convergiram para o desenvolvimento da relação estreita entre eles.

Em relação às atitudes, Giles (2008) advoga que até mesmo pequenas ações, ou momentos triviais durante as aulas podem evidenciar a importância da relação professor-aluno. Desse modo, as atitudes das professoras – desde a mais simples, como conversar com os alunos sobre outros assuntos, até as mais “ousadas” como marcar um encontro entre a aluna e sua escritora favorita – foram impactantes e inspiradoras para os alunos. Tais atitudes podem ser compreendidas como estratégias utilizadas pelas professoras para estreitar a sua relação com os alunos. Foram identificadas algumas estratégias similares e outras mais específicas, de cada professora. Entre as estratégias similares, “compartilhar experiências” com os alunos foi a que mais se destacou.

Quanto aos comportamentos, como afirma Giles (2008), eles são nossos “modos de ser” (p.121), portanto os “modos de ser” dos professores também podem ser inspiradores. A meu ver, eles refletem suas qualidades pessoais e profissionais que também contribuem para o desenvolvimento de uma relação estreita com os alunos, proporcionando-lhes uma experiência inspiradora de aprendizagem. Nesse sentido, as qualidades pessoais e profissionais das professoras que mais se destacaram na sua relação com os alunos foram: o amor à profissão, dedicação, entusiasmo, prontidão, seriedade, carinho, consciência de seu papel social, paciência. Todas elas são corroboradas por outros estudos sobre ensino inspirador: (LAMB, WEDELL, 2013a, 2013b, 2015; JENSEN, ADAMS, STRICKLAND, 2014; POWELL-BROWN, BUTTERFIELD, YAO, 2014; SAMMONS *et al*, 2014), e em outros estudos que abordam a relação professor-aluno (GILES, 2008; CAMP, 2011; SÁNCHEZ, GONZÁLES, MARTÍNEZ, 2013). No meu

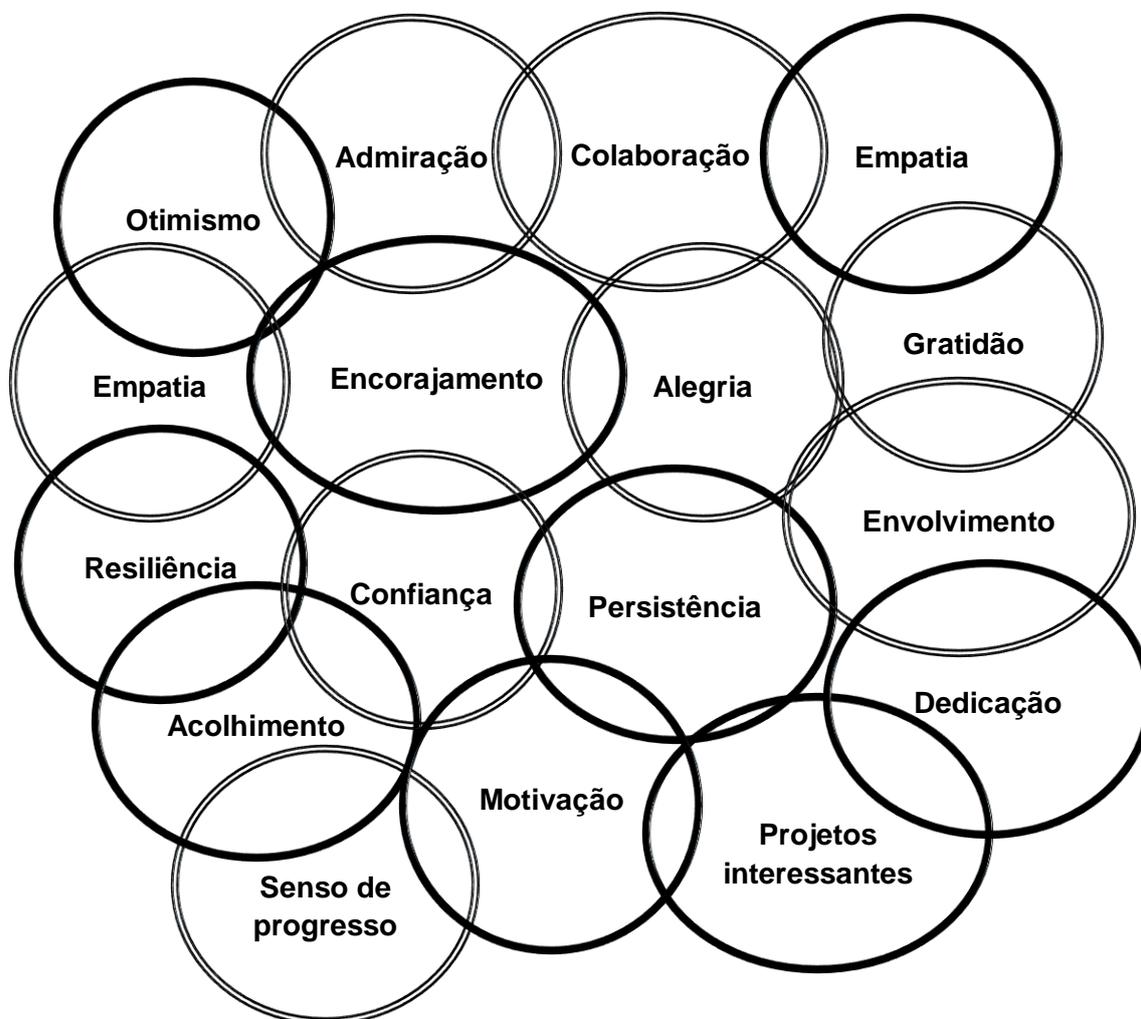
entendimento, elas são qualidades essenciais ao professor inspirador, e, também, são essenciais para o desenvolvimento de uma relação estreita com os alunos.

É importante destacar que a relação professor-aluno é desenvolvida em um determinado espaço: a sala de aula, que também se configura como um ambiente complexo, modulado pelas emoções mobilizadas por essa relação. Desse modo, foi possível identificar a influência das emoções positivas mobilizadas pelas relações das professoras com seus alunos inspirados, tais como: interesse, admiração, amor, motivação, senso de progresso, curiosidade, alegria, empatia e gratidão. Emoções que se traduziram em atitudes que foram fundamentais para que a relação estreita com suas professoras pudesse ser estabelecida. Pois, mobilizados por essas emoções e inspirados pelas atitudes e comportamentos (GILES, 2008) de suas professoras, esses alunos passaram a: participar mais das aulas, se dedicar em sua aprendizagem, refletir sobre a sua importância e colaborar, tanto com suas professoras, no sentido de atender ao que era pedido por elas, de respeitá-las, quanto com os colegas, no sentido de ajudá-los na execução das atividades propostas. Como toda relação é bidirecional (MORALES, 2006) é possível pensar que essas atitudes dos alunos tiveram um impacto nas emoções das professoras, despertando nelas sentimentos como alegria, motivação, gratidão, o que também refletiu em suas atitudes em sala de aula, todas elas voltadas para que a sua relação com os alunos se fortalecesse e se tornasse ainda mais próxima.

Os resultados das análises do questionário da pesquisa de opinião e das entrevistas com as professoras revelaram que as relações das professoras com seus alunos inspirados apresentaram vários elementos comuns, como: afetividade, colaboração, respeito, empatia, acolhimento, atenção, paciência, apoio, encorajamento, envolvimento, cordialidade, boa vontade, embora alguns desses elementos tivessem se destacado mais em cada relação específica. Apenas no caso da relação de uma das professoras com seus alunos foram mapeados elementos singulares, que não se repetiram nas outras relações, e nem tampouco foram identificados na literatura sobre professores inspiradores ou sobre o ensino inspirador: a persistência e a resiliência. Entretanto, mesmo apresentando um denominador comum, que tem como característica central a “proximidade”, as relações estreitas das professoras com seus ex-alunos inspirados apresentaram características peculiares: algumas tiveram como elemento-chave a afetividade (ver excerto na pag.160), outras extrapolaram o conteúdo ensinado, houve

aquelas que extrapolaram a sala de aula (ver excertos nas páginas 161, 162) e até mesmo a escola (ver excerto na pag.163). As figuras 10 e 11 mostram os elementos que modularam as relações de duas professoras com seus alunos:

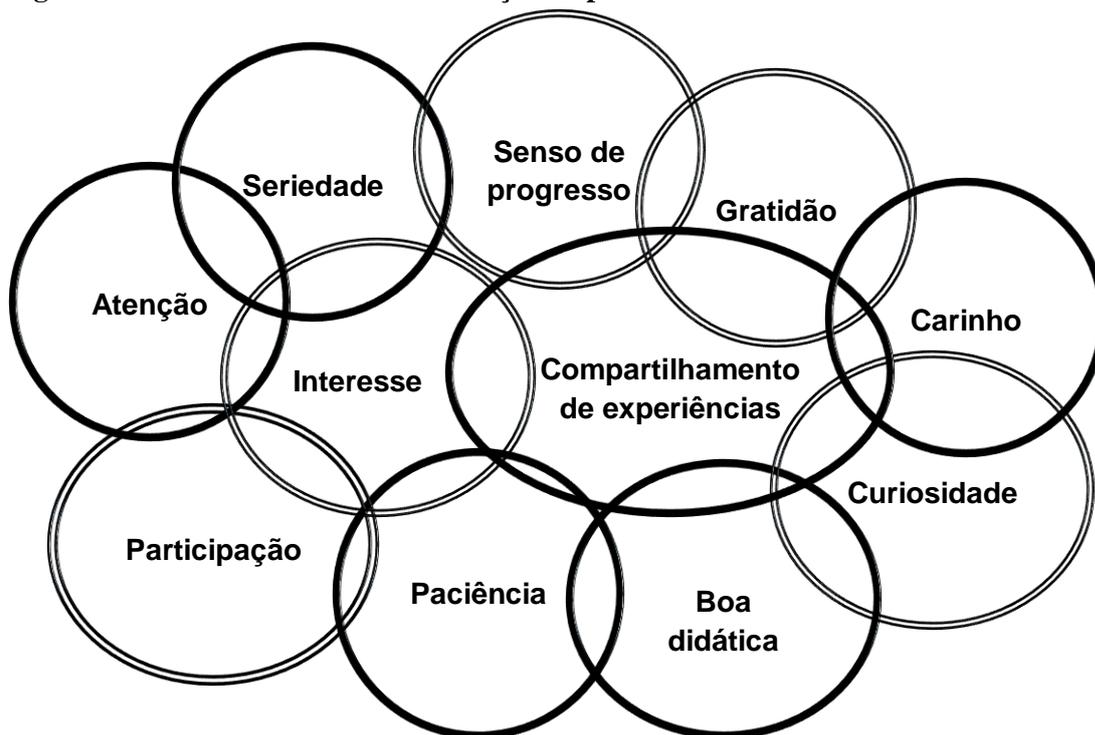
Figura 2: Elementos envolvidos na relação da professora Rosa com seus alunos



Fonte: elaborada pela autora

Os círculos com bordas preenchidas  representam os elementos do professor.
Os círculos com as bordas não preenchidas  representam os elementos dos alunos.

Figura 3: Elementos envolvidos na relação da professora Nice com seus alunos



Fonte: elaborada pela autora

Os círculos com bordas preenchidas  representam os elementos do professor.
Os círculos com as bordas não preenchidas  representam os elementos dos alunos

Ao comparar os elementos envolvidos nas relações da professora Rosa com seus alunos e da professora Nice com seus alunos, é possível observar o caráter dinâmico da relação professor-aluno, uma vez que diferentes configurações emergiram dessas relações, mesmo diante do fato de que todas elas tivessem como elemento central a proximidade. Além disso, as figuras 10 e 11 evidenciam a singularidade das experiências, pois, os alunos vivenciaram a experiência da inspiração de diferentes maneiras, assim como as professoras vivenciaram experiências sociais distintas. Os elementos destacados nas figuras foram aqueles mapeados nas relações dessas professoras com esses alunos. Desse modo, outras experiências inspiradoras de estudantes, bem como outras experiências sociais de professores, possivelmente farão emergir diferentes relações professor-aluno.

Os resultados das análises dos questionários dos ex-alunos corroboraram o argumento de Jensen, Adams e Strickland (2014) de que o ensino inspirador pode ser compreendido como um resultado que é também transformador, por ter um impacto contínuo na aprendizagem dos estudantes e de “inspirá-los a fazer algo diferente do que

está no livro, mudar seus esquemas, suas visões de mundo e afetá-los não apenas no nível intelectual, mas pessoal”⁷⁸ (JENSEN; ADAMS; STRICKLAND, 2014, p.39). Nesse sentido, foi possível observar que os sentimentos dos ex-alunos, assim como suas atitudes, mudaram por influência da relação estreita que desenvolveram com suas professoras inspiradoras.

As mudanças foram as mais variadas: a maioria dos alunos passou a se interessar pela língua inglesa, alguns deles passaram a se sentir mais confiantes com seu inglês, mais dispostos a aprender, passaram a achar o inglês uma matéria mais fácil de aprender, se tornaram mais conscientes da natureza da língua. Vários alunos passaram a ter novas aspirações na vida e um senso de progresso com sua aprendizagem, e muitos deles se tornaram mais conscientes da importância do inglês em sua vida, passaram a ter uma postura mais autônoma em busca do conhecimento.

Por causa de seus professores, esses alunos passaram a “tomar iniciativas” – dentro e fora da sala de aula – assumindo sua responsabilidade, de uma maneira mais autônoma, para com esse aprendizado. Suas iniciativas foram bem variadas: procuraram participar mais ativamente, esforçando-se mais em sala; e, fora da sala passaram a investir em atividades para treinar a leitura, a fala, a escuta e a escrita, para adquirir mais vocabulário; e buscaram, até mesmo, fazer cursos particulares de inglês.

Finalmente, em relação às experiências inspiradoras, as análises dos relatos dos ex-alunos confirmaram que a inspiração – mesmo sendo um termo de difícil definição – sugere ser algo que envolve quem inspira, mas também quem é inspirado. Pois, como asseveram Larsen-Freeman e Cameron (2008), o aprendiz, enquanto “contexto singular de aprendizagem” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 240), irá interagir de forma diferente com seu professor, fazendo emergir determinado comportamento ou determinado resultado. Ou seja, não é algo que depende exclusivamente do professor, mas de algo que o professor faz, ou diz, que se dialoga com aquilo que os alunos esperam ver, ouvir e sentir. Não se sabe exatamente o momento em que a inspiração acontece, mas, é possível pensar que ela acontece por meio de uma relação de parceria dos professores com seus alunos. Concordo com Lamb e Wedell (2013a) quando

⁷⁸ Tradução livre de: “The learning experience has to inspire the students to do something that is not in the handbook; change their schema, their world view; and affect them on a personal, not just intellectual, level”.

argumentam que a inspiração é proveniente da “conexão humana feita pelo professor – algo neles, ou algo que eles consistentemente fizeram, tocou um acorde no estudante que ainda reverbera”⁷⁹ (p.16). Entretanto, gostaria de acrescentar que, no meu entender, essa conexão somente será possível por meio da relação estreita desenvolvida por eles. Em outras palavras, é possível conceber as experiências inspiradoras de aprendizagem como um resultado (JENSEN; ADAMS; STRICKLAND, 2014) que emergiu de uma parceria entre as professoras e seus alunos inspirados que possibilitou o desenvolvimento de uma relação estreita entre eles.

5.3 Elementos potencialmente inspiradores

As observações de aulas possibilitaram a identificação de uma coerência entre o que as professoras relataram, acerca de suas práticas nas entrevistas, e o que elas de fato fazem na sala de aula. Elas possibilitaram ainda a identificação de uma relação entre os elementos que, na concepção das professoras, modularam suas práticas inspiradoras, bem como, as experiências vivenciadas por seus ex-alunos, com os elementos observados nas práticas das professoras em sala de aula, permitindo, assim, classificá-los como potencialmente inspiradores.

As análises qualitativas e quantitativas das notas de campo, juntamente com o script de aulas, evidenciaram similaridades entre os elementos que modularam as práticas das professoras. Em relação à metodologia, aqueles que mais se destacaram foram as aulas dinâmicas, diversificadas, temas interessantes, explicações claras e a boa didática das professoras, uso de diferentes recursos didáticos como Ipad, data show, TV, notebook, som. Grande parte deles corroborados por outros estudos sobre professores inspiradores de inglês como Lamb e Wedell (2013a) e Powell-Brown, Butterfield e Yao (2014). Dentre os “métodos não tradicionais” utilizados por elas, destacaram-se as atividades de escrita colaborativa e trabalhos em grupo, corroborando Vygostky (1999) sobre o importante papel da interação na aprendizagem e as atividades orais, contestando a crença da impossibilidade de trabalhar com esse tipo de atividade em escolas regulares, identificada na literatura (MICCOLI, 2007; LIMA, 2014; BRITISH COUNCIL, 2015), e corroborando a sua importância nas experiências de aprendizagem de inglês nesse universo educacional (PAIVA, 2006; ARAGÃO, 2007; ARRUDA, 2014).

⁷⁹ Tradução livre de: “[...] it is the human connection that was made by the teacher – something in them, or something that they consistently did, struck a chord in the learner that still reverberates”.

Ainda em relação à metodologia, foi possível observar que, de um modo geral, as aulas das professoras mesclam momentos mais dinâmicos e descontraídos, priorizando maior interação entre o professor e os alunos, e entre os próprios alunos, trabalhando com atividades diversificadas e temas interessantes para eles, com momentos mais centrados no ensino tradicional: atividades no livro, explicações de vocabulário e gramática no quadro. Isso sugere que, apesar de utilizarem “métodos não tradicionais” em suas aulas, as professoras apresentam uma abordagem de ensinar (ALMEIDA FILHO, 1999) ainda muito centrada no ensino tradicional, o que, de certa maneira, demonstra que, no cotidiano de suas práticas em sala de aula, elas não fazem nada de muito diferente. Esse fato, por sua vez, implica pensar que existe “algo a mais” nas práticas dessas professoras, algo que fizesse com que os alunos se dispusessem a participar das aulas mesmo nesses momentos mais tradicionais e, esse “algo a mais”, a meu ver, está alicerçado na sua relação com os alunos, corroborando estudos como os de Yunus, Osmana e Ishak (2010), para quem a boa relação professor-alunos é mais importante do que qualquer metodologia.

Durante as observações das aulas, foi possível constatar o universo complexo e dinâmico da sala de aula, um sistema complexo macro constituído não apenas pelos subsistemas professores e alunos, mas, também, pelos subsistemas, interações e relações, modulado por diferentes elementos, tais como: práticas, atitudes, comportamentos, emoções, crenças, das professoras e dos alunos.

Também, o caráter complexo e dinâmico da relação professor-alunos pôde ser identificado, expressado principalmente por meio do jogo relacional entre eles. Nesse sentido, foi possível perceber que os alunos, enquanto “contextos únicos de aprendizagem” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), expressaram diferentes comportamentos nas aulas da mesma professora. Embora grande parte desses alunos topasse jogar o jogo proposto por suas professoras, participando ativamente das aulas, fazendo o que era proposto, colaborando com a energia emocional positiva da sala de aula, houve aqueles que fizeram o jogo oposto: se negaram a participar, a fazer o que era pedido demonstrando desinteresse ou indiferença pela aula.

Constatou-se, ainda, o caráter bidirecional (MORALES, 2006) da relação professor-alunos expressado por meio de atitudes e emoções. Desse modo, atitudes das professoras tais como: promover interações significativas e colaborativas com os

alunos, dar um feedback cuidadoso e uma atenção individualizada a eles influenciaram os comportamentos e atitudes dos alunos diante das atividades propostas (ULUG; OZDENB; ERYLMAZC, 2011), pois eles respeitavam suas professoras, faziam o que era pedido por elas e participavam ativamente na construção do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento de uma relação pautada no respeito e na colaboração. Segundo Jensen, Adams e Strickland (2014), uma relação pautada na colaboração é o que proporciona experiências inspiradoras de aprendizagem, portanto, é possível compreender as interações colaborativas entre professores e alunos, assim como outras atitudes tais como respeitar, ter paciência, encorajar, aconselhar os alunos, recebe-los com alegria e entusiasmo, ouvi-los com atenção, elogiar, como elementos potencialmente inspiradores.

As observações de aulas possibilitaram a identificação da influência das emoções positivas nas relações das professoras com seus alunos. Além disso, confirmou-se o papel central do professor como mediador dessas emoções positivas, uma vez que as professoras possibilitaram aos alunos experimentar emoções positivas, tais como o interesse, a curiosidade, a alegria, o senso de progresso, levando-os a participarem ativamente das atividades propostas. Esses elementos foram fundamentais para a boa energia emocional da sala de aula e podem ser também inspiradores, além de colaborarem para o desenvolvimento de uma relação estreita dos professores com seus alunos.

Além de terem sido mediadoras de emoções positivas, as professoras demonstraram ter uma capacidade para lidar com as emoções negativas dos alunos, como o desinteresse e a apatia, ao tentarem mudar o foco da aula, deixando por alguns momentos de priorizar o conteúdo, passando a priorizar o bem estar emocional dos alunos, por meio de uma boa conversa e de momentos de descontração. Além disso, todas elas demonstraram, tanto nas entrevistas quanto nas aulas observadas, a preocupação em construir uma boa relação com seus alunos, visando proporcionar-lhes um ambiente “agradável” e “favorável à aprendizagem” (DÖRNYEI; USHIODA, 2011) e cuidando de seu bem estar emocional ao contribuir para que se sentisse bem e tranquilos em suas aulas.

Em suma, o que esse trabalho defende, a partir dos resultados obtidos é: a base do ensino inspirador não está nas “aulas interessantes” ou nos “métodos não tradicionais” utilizados pelos professores, mas, sim na relação estreita que eles desenvolvem com

seus alunos. Prova disso é que grande parte das aulas observadas não evidenciaram um trabalho com atividades “mirabolantes”, “espetaculares”, “incomuns”. Houve sim, várias atividades diferenciadas, dinâmicas e que iam ao encontro do interesse dos alunos, mas, com exceção das aulas de uma das professoras, verdadeiramente diferente das demais, de um modo geral as “aulas” dos professores são bem comuns de se ver. Diante disso, é possível pensar que aquilo que realmente “inspira” e deixa marcas na aprendizagem e na vida dos estudantes está muito mais relacionado às experiências relacionais baseadas no respeito e às experiências afetivas, que mobilizam emoções diversas, do que propriamente às “aulas”, “métodos” ou “materiais”.

Não estou afirmando que as outras “qualidades” do professor não sejam importantes, mas existe algo que “salta aos olhos” no que diz respeito a práticas inspiradoras que faz a diferença na aprendizagem e até mesmo na vida dos alunos, que é o tipo de relação que há entre eles. Não se trata de uma relação unicamente didática entre professor e alunos, mas, sim, de uma relação de proximidade forjada na parceria entre eles e pautada no respeito mútuo, na empatia e na colaboração desenvolvida e fortalecida principalmente por meio de atitudes do professor como: acreditar no potencial de seus alunos, encorajá-los sempre que possível, compartilhar suas experiências de vida com eles, demonstrar interesse no que é de interesse deles, demonstrar apoio nos momentos difíceis sejam eles relacionados à aula ou não.

5.4 Implicações para a área

Para Jensen, Adams e Strickland (2014), o ensino inspirador emerge de uma relação de parceria entre professores e alunos, cujo principal resultado é a transformação, no sentido de ter um impacto positivo sustentado na aprendizagem do estudante. Essa compreensão acerca do ensino inspirador é a que mais se aproxima daquilo que se defende nesta tese, i.e, a relação estreita professor-aluno como a base do ensino inspirador. Além disso, assim como no estudo dos referidos autores, foi possível identificar que o principal resultado desse ensino inspirador foi uma transformação na vida dos alunos, seja pelo modo como passaram a conceber a aprendizagem da língua inglesa, seja pelos sentimentos que foram despertados ou pelas atitudes que esses alunos, inspirados por suas professoras, passaram a tomar.

Os resultados apresentados nesta tese revelaram também que professores inspiradores são raros, corroborando Lamb e Wedell (2013a), principalmente no universo da escola regular. Entretanto, é preciso reforçar que eles existem, e para que outros professores inspiradores, também, possam ser identificados é preciso realizar mais pesquisas que busquem conhecê-los. Além disso, os resultados revelaram ser possível proporcionar uma aprendizagem significativa e inspiradora para estudantes de inglês em escolas regulares, mesmo diante de inúmeros desafios já reportados na literatura (PAIVA, 1997; COELHO, 2005; BARCELOS, 2007; MICCOLI, 2010; LIMA, 2011; BRITISH COUNCIL, 2015). Nesse sentido, é fundamental investir em práticas que proporcionem experiências significativas e inspiradoras para esses estudantes, para que crenças como as de que não é possível aprender inglês na escola sejam desconstruídas.

Finalmente, os resultados apresentados nesta tese corroboram ainda outros estudos que defendem a importância da relação professor-alunos para a aprendizagem dos alunos (MORALES, 2006; GILES, 2008; CAMP, 2011; ULUG, OZDENB, ERYLMAZC, 2011; SÁNCHEZ, GONZÁLEZ, MARTÍNEZ, 2013; FURRER, SKINNER, PITZER, 2014), assim como estudos acerca do ensino inspirador (LAMB, WEDELL, 2013a; SAMMONS *et al*, 2014; JANSEN, ADAMS, STRICKLAND, 2014), que reconhecem a relação estreita professor-aluno como um importante elemento promotor de experiências inspiradoras de aprendizagem. Entretanto, o que esta tese defende é que a relação estreita professor-aluno não é apenas um dos elementos pertencentes ao ensino inspirador, como esses estudos apontam, mas, mais que isso, se constitui como a base que propicia que alguém classifique o ensino de um professor como inspirador, ou do próprio professor inspirador. Diante disso, é preciso repensar o papel das relações sociais, assim como das emoções na aprendizagem de inglês nos cursos de formação de professores. É preciso investir na formação em pré-serviço, em serviço ou continuada, destacando o papel da relação professor-aluno, permitindo aos professores desenvolverem não apenas suas competências didático-pedagógicas, mas também oferecendo a eles condições para que reflitam sobre suas “inteligências sócio-emocionais” (GKONOU; MERCER, 2017). É preciso munir-lhes com ferramentas que os ajudem a lidar com as emoções dos alunos, bem como com suas próprias emoções, para conseguirem mediar os conflitos que possivelmente surgirão, pois, antes de lidar com estudantes, eles estão lidando com pessoas. E reconhecer isso implica compreender que enquanto pessoas, os estudantes possuem limitações que fazem parte da condição

humana. Ou seja, é reconhecer que apesar de estarem no papel de estudantes isso não os coloca em uma posição inferior, o que não lhes permitira, por exemplo, manifestar suas opiniões. Portanto, cabe ao professor, por meio da relação que desenvolve com seu aluno, mostrar que ele o respeita, que compreende suas limitações e ao mesmo tempo fazê-lo se sentir acolhido, mantendo-o firme na sua trajetória de aprendizagem. Esse é o grande diferencial da relação estreita professor-aluno.

5.5 Contribuições da pesquisa

Considerando que há uma vasta literatura sobre trabalhos que abordam questões relacionadas ao insucesso na aprendizagem de inglês na escola, acredito que uma das contribuições desta pesquisa é ampliar a literatura acerca de estudos que evidenciam experiências bem-sucedidas de ensino e aprendizagem de inglês nesse contexto, contribuindo também para a desconstrução da crença de que é impossível a aprendizagem de inglês na escola regular. Desse modo, acredito que este trabalho, ao evidenciar práticas que fizeram a diferença na aprendizagem de estudantes, permitirá a outros professores refletirem sobre sua própria prática, inspirando-os a também desenvolver um trabalho em prol de um ensino de qualidade para seus alunos, colaborando ainda mais para a desconstrução do “*inglês de colégio*” (MICCOLI, 2010, grifo da autora).

A meu ver, esta pesquisa também traz contribuições para os estudos relacionados aos temas: ensino inspirador e relação professor-alunos. Primeiramente, em relação ao ensino inspirador, a presente pesquisa traz novos insights ao campo do ensino e aprendizagem de língua estrangeira, pois, representa mais um passo na direção de evidenciar professores inspiradores de inglês e que atuam no universo da escola regular, assim como na pesquisa de Lamb e Wedell (2013a), uma vez que há uma escassez de trabalhos dessa natureza, realizados nesse universo educacional.

Assim como Lamb e Wedell (2013a, 2013b, 2015) esta tese procurou ampliar a discussão sobre ensino e professor inspirador trazendo dados empíricos do contexto brasileiro para confrontá-los com os dados daqueles autores, buscando identificar similaridades e divergências. Entretanto, esta tese amplia e aprofunda a discussão abordada por Lamb e Wedell (2013a) ao incluir detalhes das aulas dos professores

inspiradores e não apenas um “retrato” de uma aula típica de cada professor como foi feito por esses autores. Conseqüentemente, ao apresentar mais dados empíricos sobre as características dos professores inspiradores e do ensino inspirador, ela amplia algumas de suas subcategorias referentes às qualidades do professor inspirador, devido a novos dados que emergiram, assim como outros resultados. Outra contribuição para os estudos sobre ensino inspirador reside no fato desta tese ter aprofundado as discussões acerca da importância da relação estreita professor-aluno nas experiências inspiradoras de aprendizagem, concebendo-a como o principal elemento promotor dessas experiências.

Ao fazer a revisão de literatura sobre a relação professor-alunos, identifiquei que vários estudos, como os de Yunus, Osman e Ishak (2011), Camp (2011), Ulug, Ozdenb e Erylmazc (2011), Sánches, Gonzáles e Martínez (2013) e Furrer; Skinner e Pitzer (2014) se propuseram a descrever as características de uma boa relação entre professores e alunos, bem como discutir o seu impacto na aprendizagem desses estudantes, entretanto, é notável a escassez de trabalhos que buscassem teorizar – ou propor uma definição – do que entendem por essa relação. Diante dessa lacuna identificada na literatura, acredito que esta tese também representa um primeiro passo na tentativa de preenchê-la, propondo uma definição sobre os elementos que constituem essa relação.

5.6 Considerações finais

Ao buscar compreender os elementos que modularam as experiências e práticas inspiradoras de estudantes e professores de inglês em escolas regulares de Belo Horizonte foi possível constatar o caráter singular e complexo das experiências (MICOLLI; LIMA, 2012), uma vez que cada estudante vivenciou a experiência da inspiração de diferentes maneiras. Foi possível constatar ainda, por meio dos resultados alcançados, que algumas professoras fizeram a diferença na aprendizagem de seus alunos por causa das atividades diferenciadas, dos projetos propostos, das aulas interessantes que prepararam. Outras se destacaram pelo “jeito brincalhão”, pelo humor e descontração durante as aulas. Mas também houve aquelas que marcaram pela seriedade quanto ao ensino da língua, porque dão “aulas de verdade”, pela competência didática ao explicar com clareza e eficiência os conteúdos. Algumas foram indicadas devido as suas qualidades profissionais, por terem amor e por serem dedicadas à sua

profissão, mesmo enfrentando vários desafios financeiros, políticos, sociais. Muitas vezes, são consideradas até modelos a serem seguidos pelos seus alunos. Outras se destacaram pelas suas qualidades pessoais: por serem entusiasmadas, pacientes e criativas nas aulas. Em suma, no que diz respeito às práticas inspiradoras é possível afirmar que para “inspirar” os alunos não existem receitas prontas.

Entretanto, em meio a tantas singularidades em relação às experiências inspiradoras vivenciadas pelos estudantes houve um elemento em comum que se destacou em todas elas: a relação estreita professor-aluno. Uma relação que vai muito além da relação formal professor-aluno restrita aos elementos técnico-didáticos (MORALES, 2006), sendo modulada, principalmente, por elementos inerentes à experiência relacional humana, tais como a colaboração, o respeito, empatia, acolhimento, admiração, confiança e gratidão. Mesmo não havendo receitas sobre como inspirar, essa tese defende que a inspiração não é algo que depende apenas do professor, mas da conexão entre o que o professor diz ou faz e as expectativas, atitudes e comportamento dos próprios alunos. Em outras palavras, é possível afirmar que as experiências inspiradoras de aprendizagem emergem de uma relação de parceria dos professores com seus alunos. Uma relação, que é construída ao longo do tempo, tomando-se como ponto de partida a atitude do professor de buscar conhecer o seu aluno, suas histórias, desejos e frustrações. Nesse sentido, concordo com Coelho (2006) que para a construção de um currículo realmente educativo e significativo para o aluno é necessário conhecê-lo “além dos portões” da escola. Ao “conhecer” os seus alunos, as professoras inspiradoras participantes desta pesquisa conseguiram selecionar diferentes atividades e propor trabalhos significativos e interessantes para eles. Mesmo utilizando o livro didático, elas conseguiram adaptar as atividades propostas, ou, complementá-las de modo a aproximá-las às suas realidades.

Em relação às características dos professores inspiradores, concordo com Lamb e Wedell (2013a) que eles são “raros” e possuem um “algo a mais” que, a meu ver, se traduz na capacidade de desenvolverem uma relação estreita com seus alunos. Não se trata, necessariamente, de criar um vínculo afetivo, ou mesmo uma relação de amizade com os alunos, embora isso também tenha acontecido com algumas das professoras da pesquisa, mas, de compreender esse estreitamento como o resultado de uma parceria, em que ambos – professores e alunos – se mobilizam no sentido de colaborarem uns com os outros. Nesse sentido, as professoras desta pesquisa, cada uma, à sua maneira,

conseguiu conquistar, cativar seus alunos, mas, para isso foram muito além de simplesmente darem “boas aulas”. Para desenvolverem uma relação estreita com seus alunos, elas procuraram primeiramente conhecer quem são esses alunos, quais são suas dificuldades e seus interesses para poder preparar atividades significativas para eles, mostrando-se sempre dispostas a ouvi-los, a compartilhar suas experiências de vida com eles e a ajudá-los, caso tivessem algum problema, mesmo que extrapolasse a sala de aula, encorajando-os a superar os desafios não só relacionados à aprendizagem, mas à vida. Além disso, foi possível constatar, nas observações de aulas, que essas professoras possuem uma inteligência sócio-emocional (GKONOU; MERCER, 2017) elevada, o que muito contribuiu para o clima emocional positivo da sala de aula (DEWAELE, 2012) fazendo dela um ambiente favorável à aprendizagem (DÖRNYEI; USHIODA, 2011). Ao mesmo tempo, foi possível perceber que essas professoras buscam desenvolver uma relação estreita com seus alunos ao dar-lhes uma atenção individualizada, um feedback cuidadoso e ao promover interações dinâmicas e colaborativas com eles. É isso o que faz com que sejam reconhecidas como professoras inspiradoras. Não é simplesmente algo que está na aula, no tipo de atividade, de recurso ou material didático utilizado, mas trata-se do tipo de relação professor-aluno que é desenvolvida.

É pela relação – devido ao seu caráter bidirecional (MORALES, 2006) – que o professor consegue influenciar até mesmo o modo como os alunos enxergam a disciplina estudada. Ou seja, quando o professor conhece seu aluno, valoriza suas experiências, seus gostos, esse aluno passa a olhar para ele com admiração, respeito, carinho, pois de certa forma reconhece que seu professor o admira por seu esforço em aprender, o respeita pelos desafios que passa ao aprender, bem como demonstra cuidado e atenção ao que vivencia para ajudá-lo a superar suas dificuldades. Consequentemente, o aluno passa a se interessar, a ter amor pela disciplina lecionada por aquele professor. Porém, para que essa relação de proximidade, de afetividade seja desenvolvida é imprescindível que o professor, antes de tudo conheça a realidade de seus alunos. É a partir desse legítimo interesse que o professor consegue entrar em “sintonia” com eles, desenvolvendo uma relação que extrapola a formalidade de estar no papel de professor e de estar no papel de aluno.

Outra característica marcante dos professores inspiradores desta pesquisa é que eles são, antes de tudo, “inspirados” (LAMB; WEDELL, 2013a) e acredito que a base dessa

inspiração está no amor que eles têm pelo que fazem. O amor pela profissão é o que move esses professores, é o que faz eles se dedicarem, se esforçarem para serem cada vez melhores. Um amor que “contagia” os alunos, capaz de fazê-los enxergar a língua inglesa da mesma maneira que os professores a enxergam. De acordo com Powell-Brown, Butterfield e Yao (2014) a combinação entre a paixão por um tópico e a conexão direta e pessoal com um estudante é o que parece promover um poderoso sinergismo que poderá ser transformador na vida desse estudante. Portanto, essa tese corrobora ainda o caráter transformador do ensino inspirador (JENSEN; ADAMS; STRICKLAND, 2014), uma vez que foram identificadas mudanças – nos domínios afetivos e atitudinais – nas experiências dos estudantes, por influência de sua relação com seus professores inspiradores.

Além de defender a relação estreita professor-aluno como a base do ensino inspirador, esta pesquisa trouxe evidências de que a aprendizagem de inglês na escola é possível. Em relação aos fatores que contribuem para o sucesso da prática do professor, concordo com Arruda (2014) que o Brasil tem uma política de não valorização à educação, e isso se reflete nas más condições (estrutura física precária das escolas, salas cheias, falta de recursos didáticos – cotas reduzidas ou inexistentes de xérox – falta de aparelho de som em boas condições de uso, turmas heterogêneas em relação ao nível de proficiência na língua inglesa, bem como problemas de indisciplina e falta de interesse dos alunos) em que os professores da grande maioria das escolas públicas exercem seu trabalho. Este, certamente é um dos fatores que mais influenciam negativamente a prática do professor e dificultam, ou até mesmo impossibilitam o desenvolvimento de um trabalho de qualidade. Entretanto, esta tese demonstra que, mesmo diante dos inúmeros problemas acima apontados, ainda sim é possível obter sucesso no seu trabalho e fazer a diferença na aprendizagem dos estudantes. A prova disso é que os professores participantes desta pesquisa, por meio de suas práticas e, principalmente por meio da relação estreita que construíram com seus alunos assim o fizeram. Ao afirmar isso não estou dizendo que compactuo com essa política de desvalorização, que temos que aceitá-la e nos resignarmos diante dela. Não. É preciso lutar contra tudo isso. Mas, nossos alunos não podem sofrer ainda mais quando percebem que seus professores estão cada vez mais desmotivados, sem ânimo para ensinarem com qualidade, sem se preocuparem com a aprendizagem dos alunos e de possibilitar-lhes uma “aula de verdade” de inglês.

Mais ainda, assim como o estudo de Arruda (2014), esta pesquisa representa mais um pequeno “abalo” no paradigma da ineficiência do ensino de inglês na escola regular, mostrando que os professores, por meio da relação estreita que desenvolvem com seus alunos podem contribuir ainda mais para essa mudança.

Desse modo, concludo defendendo que é possível propiciar experiências significativas e inspiradoras, deixando assim, um legado para os nossos alunos. Desafios sempre existiram e, possivelmente sempre existirão, porém é preciso ser resiliente e persistir; nutrir emoções positivas como o otimismo e a esperança. Acima de tudo é preciso querer fazer a diferença na aprendizagem e na vida dos nossos estudantes, pois, afinal, é para isso que nos tornamos educadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2017.

ALISON, J.; HALLIWELL, S. *Challenging Classes: focus on pupil behaviour*. London: CILT, 2002.

ARAGÃO, R. C. *São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula*. 2007. 276 f. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2007.

ARRUDA, C. F. B. *É preciso propiciar a aprendizagem de inglês na escola: experiências bem-sucedidas para investir no paradigma da eficiência*. 2014. 264 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

BAMBIRRA, M. R. A. *Desenvolvendo a autonomia pelas trilhas da motivação, autoestima e identidade: uma experiência reflexiva*. 2009. 249 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. 1995. 138 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – UNICAMP, Campinas, 1995.

BARCELOS, A.M.F ; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BARCELOS, A.M.F. “Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil.” In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Orgs.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes, 2007, p. 27-69.

BARCELOS, A. M. Ferreira. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona?* São Paulo: Parábola, 2011. p. 147-158.

BORGES, E. F. V.; PAIVA, V.L.M.O. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v.14, n.2, p. 337-356, jul./dez. 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e bases**. Ministério da Educação e do Desporto nº 9394/96. Brasília: MEC, 20 de Dezembro de 1996.

BRITISH COUNCIL. O ensino de inglês na educação pública brasileira: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo, SP: British Council Brasil, 2015. Disponível em: Acesso em 30 nov. 2018.

CAMP, M.D.; *The power of teacher-student relationships in determining student success*. 2011. 284 f. PhD Dissertation. University of Missouri, Kansas City, 2011. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/62770657.pdf>>. Acesso em: 02 set.2017.

CASTRO. Amélia Domingues de. A Trajetória Histórica da Didática. Série Idéias, n. 11. São Paulo: FDE, 1991. P. 15-25.

COELHO, H.S.H. *É possível aprender inglês em escolas públicas?* Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. 2005. 144 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. UFMG, Belo Horizonte, 2005.

COELHO, H. S. H. Experiências, emoções e transformações na educação continuada: um estudo de caso. 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Intrinsic motivation and effective teaching: A flow analyses. In BESS, J.L. (ed), *Teaching well and liking it: Motivating Faculty to Teach Effectively*. Baltimore, MA: Johns Hopkins University Press, 1997, p. 72-89.

DAY, C. *A passion for teaching*. London: Routledge Falmer, 2004.

DAY, C. A passion for quality: Teachers who make a difference. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, v.30, n.3, 2009, pp. 4-13. Disponível em: <<https://nzeals.org.nz/bop/NZ%20A%20Passion%20for%20Quality.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2018

DEWAELE, J. M. Affect and Language Teaching. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 2012. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0011/abstract>> Acesso em: 04 mar. 2018.

DÖRNYEI, Z. Mixed methods research: purpose and design. In: DÖRNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press, 2007, p. 163-175.

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. *Teaching and Researching Motivation*. Second Edition. Great Britain: Pearson, 2011.

EMERSON, R. M.; FIETZ, R. I.; SHAW, L. L. *Writing ethnographic field notes*. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

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

FURRER, C.; SKINNER, E.; PITZER, J. The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience. *National Society for the Study of Education*, v. 113, n. 1, pp. 101-123, 2014. Disponível em:<https://www.researchgate.net/publication/248702173_The_Influence_of_Teacher>

[and Peer Relationships on Students' Classroom Engagement and Everyday Resilience](#)>. Acesso em 15 aug.2018.

GILES, D.L. *Exploring teacher-student relationship in teacher education: a hermeneutic phenomenological inquiry*. 2008. 220 f. PhD dissertation. Faculty of Health and Environmental Sciences, AUT University, 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/30040644_Exploring_the_teacher-student_relationship_in_teacher_education_a_hermeneutic_phenomenological_inquiry>. Acesso em: 03 jul.2018.

GKONOU, C.; MERCER, S.; Understanding emotional and social intelligence among English language teachers. *British Council*, p. 1-50, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/312475321_Understanding_emotional_and_social_intelligence_among_English_language_teachers>. Acesso em: 5 out.2018.

IBRAHIM, Z. Affect in Directed Motivational Currents: Positive emotionality in long-term L2 engagement. In MACINTYRE, P., GREGERSEN, T., MERCER, S. (Eds.), *Positive psychology in second language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters, 2016, pp. 258-281. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/319526629_Affect_in_Directed_Motivational_Currents_Positive_Emotionalilty_in_Long-Term_L2_Engagement> Acesso em: 27 fev.2018.

JENSEN, K; ADAMS, J; STRICKLAND, K. Inspirational Teaching: Beyond Excellence and Towards Collaboration for Learning with Sustained Impact. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, v. 2, n. 2, 2014, p. 37-41. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/319526629_Affect_in_Directed_Motivational_Currents_Positive_Emotionalilty_in_Long-Term_L2_Engagement> Acesso em: 27 fev.2018.

LAMB, M.; WEDELL, M. Inspiring English Teachers: a comparative study of learner perceptions of inspirational teaching. *British Council*. 13 Mar. 2013a. Disponível em: <<http://englishagenda.britishcouncil.org/research-papers/inspiring-english-teachers-comparative-study-learner-perceptions-inspirational-teach>>. Acesso em: 02 jun, 2014.

LAMB, M.; WEDELL, M. Portraits of inspiring English teachers in China and Indonesia. *British Council*. 13 Jul. 2013b. Disponível em: <<http://englishagenda.britishcouncil.org/research-papers/portraits-inspiring-english-teachers-china-and-indonesia>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

LAMB, M.; WEDELL, M. Cultural contrasts and commonalities in inspiring language teaching. *Language Teaching Research* 19 (2) 207 - 224 (17). White Rose Research Online. (2015). Disponível em:<http://eprints.whiterose.ac.uk/83837/5/02_2015_Revised_paper_LTR_Feb_2014_added.pdf> Acesso em: 19 out. 2017

LANTOLF, J.P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J.P. (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 1-26.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, v. 18, n. 2, p.141-165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D. Saying what we mean: Making a case for 'language acquisition' to become 'language development'. *Language Teaching*, v. 48, n.4, p.491-505, Out. 2014.

LIEBLICH, A.; TUVAL-MASHIACH, R.; ZILBER, T. *Narrative Research: Reading, Analysis and Interpretation*. Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage Applied Social Research Methods Series volume 47, 1998.

LIMA, D. C. *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011.

LÓPEZ, M. G; AGUILAR, A. P. Emotions as Learning Enhancers of Foreign Language Learning Motivation. *Profile*, vol.15, n.1, p.109-124, 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/262661692_Emotions_as_Learning_Enhancers_of_Foreign_Language_Learning_Motivation>. Acesso em: 27 fev.2018.

MACINTYRE, P.D; MERCER, S. Introducing positive psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, vol. 4, n.2, p. 153-172, 2014. Disponível em: < <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssl/article/view/3938/3987>> Acesso em: 02 fev. 2018.

MACINTYRE, P.D.; VINCZE, L. Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2017, p.61-88. Disponível em:<https://www.researchgate.net/publication/315966653_Positive_and_negative_emotions_underlie_motivation_for_L2_learning> Acesso em: 12 dez.2018.

MERCER, S. The Complexity of Learner Agency. *Journal of Applied Language Studies*, vol. 6, n. 2, p. 41-59, 2012. Disponível em: <[file:///C:/Users/USER/Downloads/the-complexity-of-learner-agency%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/the-complexity-of-learner-agency%20(1).pdf)>. Acesso em: 05 set. 2015.

MERCER, S. Understanding Learner Agency as a Complex Dynamic System. *System*, v. 39, n. 4, 2011, p. 427-436.

MICCOLI, L. S. Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learners' experiences in a university classroom. PhD Dissertation. University of Toronto, Canada, 1997. Disponível em: <[file:///C:/Users/Micro/Downloads/NQ28294%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Micro/Downloads/NQ28294%20(1).pdf)>. Acesso em: 11 jun. 2015.

MICCOLI, L. S. Tapando buracos em um projeto de formação continuada à distância para professores de LE: avanços apesar da dura realidade. *Linguagem & Ensino*, v.9, n.1, p.129-158, 2006.

MICCOLI, L. S. A Experiência na Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.7, n.1, p. 208-248, 2007.

MICCOLI, L. S. Por um Novo Tratamento da Experiência na Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras. *Revista Crop*, n.12, p.263-283, 2007a. Disponível em:

<<http://200.144.182.130/revistacrop/images/stories/edicao12/v12a12.pdf>> Acesso em: 04 jun. 2015.

MICCOLI, L. S. Experiências de estudantes em processo de aprendizagem de língua inglesa: por mais transparência Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 197-224, jan./jun. 2007b.

MICCOLI, L. S. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. *Linguagem & Ensino* (UCPel), v. 10, p. 47-86, 2007c.

MICCOLI, L. S. *Ensino e Aprendizagem de Inglês: Experiências, Desafios e Possibilidades*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MICCOLI, L. S. e LIMA, C.V.A. Experiências em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, n. 1, p. 49-72, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982012000100004&script=sci_arttext.> Acesso em: 26 mar. 2015.

MICCOLI, L. Valorizar a disciplina de inglês e seu trabalho de professor. In: CUNHA, A. G.; MICCOLI, L (Orgs). *Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p.14-36.

MICCOLI, L; BAMBIRRA, R. *Experiential research: a Brazilian approach to understanding teaching and learning processes*. Forthcoming, 2019. s/p.

MOITA LOPES, L.P. “Eles não aprendem português quanto mais inglês”. A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos da escola pública. In: MOITA LOPES, L.P (Org). *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, p. 63-80, 1996.

MORALES, P. *A relação professor-aluno: o que é, como se faz*. Tradução de Gilmar Sain't Clair Ribeiro. São Paulo: Loyola, 2006. 167p.

OXFORD, R.L. Emotion as the amplifier and the primary motive: Some theories of emotion with relevance to language learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, vol. 5, n. 3, p. 371-393, 2015. Disponível em: <<https://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssl/article/view/3869>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

PAIVA, V. L. M. O. A identidade do professor de inglês. APLIEMGE: *Ensino e Pesquisa*. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, p. 9-17, 1997. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/identidade.htm>. Acesso em 05/08/2014> .Acesso em: 8 nov.2015.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. *Linguagem & Ensino*, vol. 9, n.1, p. 77-127, 2006. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>> . Acesso em: 19 jun. 2015.

PAIVA, V. L. M., Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. *Contexturas*, n. 9, p.63-78, 2006b. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>> . Acesso em: 19 jun. 2015.

PAIVA, V. L. M. O. Chaos and the complexity of SLA. In: BENSON, P.; COOKER, L. (Eds.) *The applied linguistic individual: sociocultural approaches to identity, agency and autonomy*. Sheffield; Bristol: Equinox, 2013, p. 59-74. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>>. Acesso em: 14 jun.2014.

PAIVA, V. L. M. [A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa](#). In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>> . Acesso em: 19 jun. 2015.

PESSOA, R. R.; SEBBA, M. A. Y. (2006) Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: Barcelos, A. M.; Vieira Abrahão, M. H. (Orgs.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, p. 43-64.

POWELL-BROWN, A.; BUTTERFIELD, D.L.B.; YAO, Y. Stoking the fire: what makes a teacher inspirational? *Educational Renaissance* v. 3, n. 1, 2014, pp. 65-81. Disponível em: < <https://educationalrenaissance.org/index.php/edren/article/view/75>>. Acesso em ago.2018.

SAMMONS, P.; KINGTON, A; LINDORFF-VIJAYENDRAN, A; ORTEGA, L. Inspiring teachers: perspectives and practices (full report). *CfBT Education Trust*, 2014.

SÁNCHEZ, C.A.G.; GONZÁLEZ, B.S.G.; MARTÍNEZ, C.J.L. The Impact of Teacher-Student Relationships on EFL Learning. *HOW*, v. 20, n.1, p.116-129, 2013. Disponível em: <<https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/26>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

SELIGMAN, M. E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, v.55, n.1, p. 5-14, 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/11946304_Positive_Psychology_An_Introduction. Acesso em: 10 dez. 2018.

SILVA, W.M.; PAIVA, V. L. M. Papéis do professor e do aluno. In: CUNHA, A. G.; MICCOLI, L (Orgs). *Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p.50-68.

SILVA, J. B. M.; *Vozes apaixonadas pelo ensino de inglês: a construção da identidade de professores em formação inicial*. 2018. 105 f. Dissertação (Programa de pós-graduação em Letras). Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2018.

SWAIN, M.; KINNEAR, P.; STEINMAN, L. *Sociocultural Theory in Second Language Education: An Introduction through Narratives*. Bristol: Multilingual Matters, 2010.

SWAIN, M. The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, Vol.46, n.2, p.195-207, 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/231923067_The_inseparability_of_cognition_and_emotion_in_second_language_learning>. Acesso em: 20 fev. 2018.

ROSS, A. S. From motivation to emotion: A new chapter in applied linguistics research *TESOL*, vol.10, p.1-27, 2015. Disponível em: <http://faculty.edfac.usyd.edu.au/projects/usp_in_tesol/pdf/volume10/Article01.pdf> Acesso em: 03 mar.2018.

ULUG, M; OZDENB, M.S; ERYILMAZC. The effects of teachers' attitudes on students' personality and performance. *Procedia Social Behavioral Sciences*, vol.30, 2011, p.738-742. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811019690>> Acesso em: 02 mar.2018.

van LIER, L. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J.P. (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 245-459.

van LIER, L. Agency in the Classroom. In: LANTOLF, J.; POEHNER, M. (eds.). *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. London: Equinox, 2008, p. 163-186.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WALESKO, A. M. H. *A interculturalidade no ensino comunicativo de língua estrangeira: um estudo em sala de aula com leitura em inglês*. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/10383/ANGELA_M_H_WALESKO.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 ago. de 2015.

WESTOOD, P. Effective teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, v. 21, n.1, 1996, p. 66-84.

WUBBELS, T.; BREKELMANS, M.; DEN BROK, P.; WIJSMAN, L.; MAINHARD, T.; VAN TARTWIJK, J. Teacher-student relationships and classroom management. In E.T. EMER; SABORNIE, E.J. (Eds), *Handbook of classroom management*. New York: Routledge, 2015, p. 363-386.

YUNUS, M. MD; OSMANA, W.S.W; ISHAK, N.M. Teacher-student relationship factor affecting motivation and academic achievement in ESL classroom. *Procedia Social Behavioral Sciences*, vol.15, 2011, p.2637-2641. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811007075>> Acesso em: 18 fev.20.

ANEXOS

ANEXO A: Questionário – pesquisa de opinião (LAMB; WEDELL, 2013 a).

The main survey

Background information

You can write your answers in English OR Chinese OR Bahasa Indonesia.

Background information

1. What is the full name of the inspiring English teacher?

2. What is the name and district/town of the school?

3. How old were you when they taught you?

12 13 14 15 16 17 18

4. How old are you now?

14 15 16 17 18 19 20 21 22

5. What are you doing now?

Still at school Studying in higher education (English major)

Studying in higher education (Other major) Working Other

6. Are you male/female?

Male Female

Description

Please give as much DETAIL as you can / Tolong jawab sepehuh mungkin / 请尽可能提供详尽回答

7. What was it about the teacher that inspired you?

8. How did your thoughts or feelings about English change?

9. What did the teacher inspire you to do? That is, what extra effort do you make to learn English (now or in the past)?

APÊNDICES

APÊNDICE A: Questionário Perfil do Professor



Universidade Federal de Minas Gerais

Pesquisadora: Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha

Instruções para o questionário:

Prezado professor (a),

- Responda com sinceridade cada questão (lembre-se que sua identidade será preservada).
- Marque um X na (s) alternativa (s) de múltipla escolha.
- Use os espaços fornecidos para acrescentar o que achar necessário.
- Utilize o verso sempre que necessitar de mais espaço.

I) Informações gerais sobre o (a) professor (a) e a escola:

1) Nome: _____

2) Pseudônimo que possa ser utilizado na tese, se necessário:

3) Sexo: () feminino

() masculino

4) Grau de escolaridade:

___ Graduação em (especifique a área) _____

___ Mestrado em (especifique a área) _____

___ Doutorado em (especifique a área) _____

5) Na educação básica, você leciona inglês para quais séries, atualmente?

___ 5^a ___ 7^a ___ 1^a EM ___ 3^a EM

___ 6^a ___ 8^a ___ 2^a EM

6) Você leciona inglês há ____ anos (geral)

Especifique: ____ anos na rede pública

____ anos na rede privada

____ anos em cursos livres de inglês

____ anos em faculdades/universidades

7) Em qual situação você se encontra atualmente?

___ contratado/designado (professor da rede estadual)

___ contratado/designado (professor da rede municipal)

___ concursado (professor da rede estadual)

___ concursado (professor da rede municipal)

___ concursado (professor da rede federal)

___ contratado (professor substituto). Especifique a instituição: _____

___ concursado (professor universitário). Instituição: _____

___ outros. Especifique: _____

II) História/trajetória de ensino/experiências anteriores

8) Fale das suas experiências como estudante de inglês na educação básica (gostava de estudar inglês? teve bons professores?....)

9) Por que escolheu ser professor de inglês? Explique como foi essa escolha.

10) Fale da sua trajetória profissional até os dias atuais (escolas em que lecionou – públicas/privadas, cursos livres, etc).

III) Você como professor hoje:

- 11) Fale sobre a escola, ou escolas onde você leciona atualmente. Há quanto tempo você trabalha lá? Como é sua relação com a escola/ com a direção/ com os alunos/ com os pais dos alunos?

- 12) Fale sobre as condições de trabalho na escola onde leciona atualmente (estrutura física – salas, laboratórios, etc; recursos pedagógicos disponíveis – data show, aparelho de som, xerox....)

- 13) Você participa de cursos de capacitação/atualização profissional ou de formação continuada? Por quê? Com que frequência e de que forma o faz?

IV) Prática pedagógica

- 14) Fale sobre o material didático (livro) que você utiliza atualmente (qual a importância do livro didático para você, quais são os critérios de escolha desse livro, qual a frequência de seu uso em sala de aula...).

- 15) Como é feito o planejamento das suas aulas? (frequência com que você faz, o que você coloca nesse planejamento...). Em sua opinião, é importante fazê-lo? Por quê?

- 16) Como você faz a seleção dos conteúdos a serem ensinados para os alunos? Quais os critérios você utiliza para fazer essa escolha?

- 17) Como costuma ser sua forma de avaliação dos alunos? (distribuição de pontos, o que é avaliado....).

- 18) Fale dos recursos didáticos mais utilizados por você nas suas aulas.

19) Qual a sua opinião sobre o uso das novas tecnologias, os ambientes virtuais de aprendizagem e a internet como ferramentas pedagógicas? Você as utiliza em suas aulas? De que maneira (s)?

20) Descreva o que seria uma aula típica de inglês sua.

APÊNDICE B: Cartaz convite para os alunos



Algum Professor de Inglês fez a diferença na sua aprendizagem/vida?



Ajude-nos a conhecê-los.

Participe da pesquisa internacional: "Inspiring Teachers".

Responda ao questionário online:

<https://leeds.onlinesurveys.ac.uk/an-inspiring-english-teacher-in-brazil>

até 31/Julho/2015



UNIVERSITY OF
LEEDS



APÊNDICE C – Carta Convite aos Professores

Prezado (a) _____,

Como requisito para o desenvolvimento de minha pesquisa de Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira, gostaria de conduzir um estudo sobre experiências bem-sucedidas de ensino de inglês em escolas regulares da Grande Belo Horizonte. Em 2015, foi feita uma pesquisa de opinião divulgada em escolas regulares de Belo Horizonte, em que os estudantes deveriam indicar algum professor “inspirador” que tenha feito a diferença na sua aprendizagem. É com muito prazer que comunicamos que você foi um desses professores indicados. Se for de seu consentimento, a coleta de dados será realizada no primeiro semestre de 2016. A pesquisa envolve entrevistas individuais, em horário e local de sua preferência, para que sejam coletadas suas experiências pessoais de ensino e aprendizagem de inglês, bem como a observação de aulas. Sua colaboração nos ajudará a compreender as experiências de professores de inglês na sala de aula da escola pública e particular. Serão garantidos os seus direitos ao anonimato com relação a todas as informações prestadas. Os resultados de toda coleta de dados ficarão restritos aos objetivos da pesquisa. Você terá acesso aos resultados antes de serem publicados e terá a oportunidade de refletir com a pesquisadora sobre os mesmos, manifestando sua opinião e sugerindo modificações, caso sejam necessárias.

Atenciosamente,

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha

Doutoranda em Estudos Linguísticos / UFMG

(31) 988276710

gabycunha.b@hotmail.com

APÊNDICE D – Carta Convite à Direção da Escola

Prezada(o) Diretor(a) da Escola _____,

Como requisito para o desenvolvimento de minha pesquisa do Programa de Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira, da Universidade Federal de Minas Gerais, estou conduzindo um estudo sobre experiências bem-sucedidas de ensino de inglês em escolas regulares da Grande Belo Horizonte. Solicito sua permissão para coletar dados em algumas aulas de inglês, as quais serão previamente agendadas com o(a) professor(a) que se propôs a colaborar com o estudo. A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas e observações de aulas no primeiro semestre de 2016. Os professores serão entrevistados individualmente, em horário e local de suas preferências, para que sejam coletadas suas experiências pessoais de ensino e aprendizagem de inglês.

Será reservado aos professores o direito de anonimato em todas as informações prestadas e eles poderão se retirar do projeto a qualquer momento, se assim o desejar. Você e os professores terão acesso aos resultados antes de serem publicados e terão oportunidades de refletir com a pesquisadora sobre os dados, manifestando opiniões ou sugerindo modificações. Agradeço, antecipadamente, sua colaboração e acredito que o desenvolvimento deste trabalho poderá oferecer subsídios para o aprimoramento do ensino e aprendizagem de inglês na escola pública e particular.

Atenciosamente,

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Doutoranda em Estudos Linguísticos/ UFMG
(31) 988276710
gabycunha.b@hotmail.com

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os
Professores

Projeto de pesquisa: PRÁTICAS INSPIRADORAS: EXPERIÊNCIAS BEM-SUCEDIDAS DE PROFESSORES DE INGLÊS EM ESCOLAS REGULARES DA GRANDE BELO HORIZONTE E SEU IMPACTO NA MOTIVAÇÃO DISCENTE

Doutoranda: Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha

Concordo em participar, voluntariamente, da pesquisa intitulada acima, estando ciente dos objetivos desse estudo e de que todas as informações prestadas, por meio de entrevistas serão mantidas no anonimato. Compreendo que posso me retirar do projeto a qualquer momento, se assim o desejar, e que receberei uma cópia dos resultados finais do presente estudo.

Data:

Telefone:

Endereço eletrônico:

Nome do (a) professor (a) colaborador (a): _____

Assinatura: _____

Observações:

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os
Diretores

Projeto de pesquisa: PRÁTICAS INSPIRADORAS: EXPERIÊNCIAS BEM-SUCEDIDAS DE PROFESSORES DE INGLÊS EM ESCOLAS REGULARES DA GRANDE BELO HORIZONTE E SEU IMPACTO NA MOTIVAÇÃO DISCENTE

Doutoranda: Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha

Concordo que Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha, doutoranda da Universidade Federal de Minas Gerais, colete dados para a pesquisa intitulada acima, nas aulas de inglês dos professores que aceitaram fazer parte da pesquisa. Estou ciente dos objetivos desse estudo e de que todas as informações prestadas pelos professores, por meio de entrevistas, serão mantidas em anonimato. Autorizo a coleta de dados conforme especificado na carta convite.

Diretor (a) da Escola ...

Observações:

APÊNDICE G– Roteiro para as segundas entrevistas

Roteiro para as segundas entrevistas

- 1) De que maneira você acha que pode contribuir para o despertar da motivação dos alunos para com o estudo da língua inglesa dentro e fora da sala de aula?
- 2) Como você costuma lidar com questões de indisciplina na sala de aula? Quais estratégias você considera as mais efetivas, que costumam funcionar mais? Como você pensou sobre elas?
- 3) Para você, o que seriam “práticas inspiradoras” com relação ao ensino de inglês na escola regular?
- 4) Na sua opinião, o que contribui (fatores externos, fora da sala de aula e fatores internos, dentro da sala de aula) para o sucesso de sua prática.
- 5) Algum outro fator importante proveniente da sua prática que, na sua opinião, fez a diferença na aprendizagem dos alunos, ou fez com que eles citassem você como uma professora inspiradora?