

O QUE É NECESSARIO PARA SER BOM PROFESSOR DE INGLÊS? UM ESTUDO DAS CRENÇAS DE ALUNOS-PROFESSORES

Marcia Regina Pawlas CARAZZAI (Universidade Estadual do Centro-Oeste)

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de um estudo qualitativo das crenças de alunos-professores sobre o que é necessário para ser professor de inglês. Os dados, coletados no segundo semestre de 2004, consistem de textos escritos por treze alunos-professores do 5º e último ano do curso de graduação em Letras-Português/Inglês da Universidade Estadual do Centro-Oeste. A análise dos dados foi conduzida em uma perspectiva qualitativa, seguindo o modelo de análise de domínio de Spradley (1980). Os resultados sugerem que os alunos-professores pareciam acreditar que o professor de inglês deve ter não apenas conhecimento de conteúdo e pedagógico, mas também um profundo amor pelo ensino e um real interesse pelos alunos. A necessidade de ter tais conhecimentos levou os participantes a concluir que a profissão é difícil e cheia de incertezas.

Palavras-chave: formação de professores, crenças, inglês

ABSTRACT: This paper presents the results of a qualitative study on student-teachers' beliefs about what is necessary to be an English teacher. The data, collected in the second semester of 2004, consist of texts written by thirteen student-teachers from the 5th and last year of the undergraduate course in Letras-Português/Inglês at Universidade Estadual do Centro-Oeste. Data analysis was conducted in a qualitative perspective, following Spradley's (1980) domain analysis model. The results indicate that these student-teachers seemed to believe that the English teacher should have not only content and pedagogical knowledge, but also a real love for teaching and interest for their students. This in turn, led the participants to consider the profession a hard work, full of uncertainties.

Key-words: teacher education, beliefs, English

1. Introdução

Conforme Cavalcanti e Moita Lopes (1991), os cursos de graduação para futuros professores de línguas estrangeiras no Brasil enfocam principalmente no desenvolvimento da proficiência do aluno-professor. Os autores comentam que em tais cursos, geralmente apenas um ano é dedicado à prática de ensino, mas tal disciplina geralmente não incorpora a reflexão.

Na tentativa de preencher esta lacuna, desenvolvi atividades que poderiam ajudar alguns alunos-professores do 5º e último ano do curso de graduação em Letras-Português/Inglês da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) a desenvolverem suas habilidades lingüísticas ao mesmo tempo em que refletissem sobre sua formação profissional. Baseei-me

principalmente nos questionamentos de Cavalcanti e Moita Lopes (1991), nos trabalhos sobre competências e conhecimentos do professor de Almeida Filho (2000) e Schulman (1986), e também em Ruggiero (1998).

Neste artigo, apresento os resultados do meu trabalho com estes alunos-professores. Mais especificamente, procurei entender que crenças estes alunos-professores tinham a respeito do que é ser um professor de inglês, e das competências e conhecimentos necessários para o profissional.

O artigo está dividido em seis seções. Nas seções 2 e 3 faço uma breve revisão da literatura sobre as competências e conhecimentos do professor, e sobre crenças sobre o que é ser professor de inglês, respectivamente. Na seção 4 descrevo os procedimentos adotados para coleta e análise dos dados. Na seção 5 discuto os resultados à luz dos pressupostos teóricos discutidos na revisão da literatura. Finalmente, na seção 6 apresento as considerações finais deste trabalho.

2. Competências e conhecimentos necessários para ser professor

Vários estudos enfocam nos conhecimentos ou competências necessários para ser professor de língua estrangeira (LE) tanto no exterior quanto no Brasil.

Um estudo bastante influente no exterior é o de Schulman (1986). Em seu artigo, o autor discute os tipos de conhecimentos necessários para ser professor, dentre tais conhecimentos o autor inclui três: de conteúdo, i.e. os conceitos e fatos da disciplina; pedagógico, i.e. questões ligadas ao ensino/aprendizagem dos conceitos e fatos da disciplina; e curricular, i.e. programas e materiais elaborados para a disciplina no diferentes níveis de ensino.

No contexto brasileiro, Almeida Filho (2000) apresenta as três competências que a formação de professores de línguas deve abranger. São elas: a competência lingüístico-comunicativa, que diz respeito às “habilidades específicas na e sobre a língua-meta”

(ALMEIDA FILHO, 2000, p. 41); a competência aplicada, que envolve a capacidade do professor de colocar em prática seus conhecimentos e de explicitá-los a seus pares; e a competência formativo-profissional, que está relacionada com a “consciência que o professor desenvolve sobre seu valor real e potencial enquanto profissional” (ALMEIDA FILHO, 2000, p.43).

Traçando um paralelo entre as competências e conhecimentos mencionados pelos dois autores, seria possível associar o conhecimento de conteúdo proposto por Schulman com a competência lingüístico-comunicativa proposta por Almeida Filho. Igualmente, os conhecimentos pedagógico e curricular de Schulman poderiam estar relacionados com a competência aplicada de Almeida Filho. Nota-se então que o conceito de Almeida Filho é mais abrangente, pois inclui também a competência formativo-profissional, não mencionada por Schulman.

Entretanto, o que se nota nas definições acima discutidas é que elas abordam apenas aspectos relacionados ao conhecimento teórico/aplicado da disciplina que os futuros professores irão ministrar. Mas nenhuma dessas definições aborda questões de relação entre professores e alunos, embora isto faça parte do fazer cotidiano do professor.

A relação entre professor e aluno e a responsabilidade que o professor tem pelo aluno são discutidos por Van Manen (1995). Este autor sugere que profissionais da educação tem o que ele denomina de tato pedagógico (*pedagogical tact*), que diz respeito à atenção/preocupação que tais profissionais têm com seus alunos, à maneira que os professores lidam com seus alunos e também ao fato de que os professores agem com base no que consideram melhor para seus alunos. Em suma, para Van Manen, o conhecimento profissional inclui, além de um aspecto cognitivo e prático, também um aspecto ético e moral.

Retomarei os apontamentos quantos às competências e conhecimentos necessários para ser professor de inglês levantados nesta seção na discussão dos resultados, quando as crenças dos participantes deste estudo serão abordadas.

3. Crenças sobre o que é ser professor de inglês

A definição de crenças tem sido vista como algo de difícil consenso entre pesquisadores (PAJARES, 1992). O próprio Pajares (1992, p. 316), em um trabalho bastante relevante na área, define crenças como o “julgamento que um indivíduo faz da verdade ou falsidade de uma proposição”.

Mais recentemente, Johnson (1999, apud BARCELOS, 2004) usa uma definição de crenças mais abrangente, ao mencionar que as crenças possuem um “componente cognitivo, afetivo, e comportamental que influencia o que sabemos, sentimos e fazemos” (JOHNSON, 1999, apud BARCELOS, 2004, p. 14). Esta definição vai mais de encontro ao conceito usado na presente pesquisa, uma vez que tento entender como futuros professores de inglês-LE entendem a profissão e as competências e conhecimentos relativos a ela, levando em consideração seus conhecimentos e suas vivências.

É importante salientar que outros estudos sobre o que é ser professor de inglês já foram realizados no contexto brasileiro. Barcelos (2004) traz um estudo sobre o que é ser professor de inglês na visão de alunos do curso de Letras de uma universidade federal. Em sua pesquisa, a autora pôde constatar que os participantes acreditavam que o professor de inglês deveria ter competência lingüístico-comunicativa, especialmente expressa quando eles se referiam ao domínio da língua que julgavam necessário; e também a competência profissional, principalmente no que diz respeito a sua atuação enquanto futuros profissionais da escola pública ou particular.

4. Metodologia

Para esta pesquisa, os dados foram coletados no segundo semestre de 2004, durante as aulas de Língua Inglesa V por mim ministradas. Os participantes eram alunos do 5º e último ano do curso de Letras Português-Inglês da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

Conforme mencionado anteriormente, usei uma série de atividades desenvolvidas para ajudar os alunos-professores a melhorar sua proficiência em inglês ao mesmo tempo em que discutiam sobre sua formação profissional. Todas as atividades foram realizadas em inglês, embora em determinados momentos alguns dos alunos-professores usassem palavras e até mesmo frases em português quando sentiam dificuldades em falar em inglês. Na primeira aula dedicada a tais atividades, discutimos sobre o que significa ser professor de inglês e sobre as competências e conhecimentos que um professor de inglês deveria ter na opinião dos alunos-professores. As discussões foram geradas pelo trabalho com o texto “So you want to be an English teacher” (RUGGIERO, 1998).

Uma vez que o texto continha quatro páginas, foi dividido em quatro partes, incluindo várias atividades que integravam compreensão e produção oral, escrita e leitura, desenvolvidas por mim e por uma colega (CARAZZAI & BIAZI, 1999). Todas as atividades foram trabalhadas em sala de aula, durante aproximadamente um mês. Ao final da quarta parte, foi pedido aos alunos-professores que escrevessem individualmente e fora de sala de aula um texto seguindo as orientações abaixo:

Based on the discussions of the text *So you want to be an English teacher*, write an essay (120 to 200 words) commenting on what is necessary to be a good English language teacher.” (CARAZZAI & BIAZI, 1999, p. 7)

No total, 21 alunos-professores participaram das discussões em sala de aula. Entretanto, apenas 13 alunos entregaram seus textos, que constituem o corpus deste estudo. Todos os

textos foram digitados e eventuais erros não foram corrigidos. Apenas quando a compreensão do texto estivesse comprometida, uma palavra ou frase foi adicionada em colchetes.

A análise de dados seguiu uma perspectiva qualitativa, de acordo com o modelo de análise de domínio proposto por Spradley (1979, 1980). Para Spradley (1979, 1980), a análise de domínio consiste em identificar nos dados categorias, ou domínios, que tenha algum relacionamento semântico. Conforme o autor, domínio é “qualquer categoria simbólica que inclui outras categorias” (SPRADLEY, 1979, p. 100, minha tradução). Desta forma, o pesquisador “isola as unidades fundamentais do conhecimento cultural” (SPRADLEY, 1979, p.142, minha tradução) em seus dados. Mais especificamente, a análise consistiu em identificar nos dados frases ou sentenças que revelassem como os alunos-professores entendiam a profissão e as competências e conhecimentos necessários para ser professor de inglês. A análise foi feita em três estágios: (1) a leitura dos dados, (2) o encontro de temas comuns, e (3) a categorização.

5. Resultados e discussão

Nesta seção apresento a análise dos textos escritos pelos 13 alunos-professores do curso de Letras-Português/Inglês que contribuíram para este estudo, procurando entender como eles viam a profissão. A seção está subdividida em duas partes que refletem as crenças dos participantes da pesquisa. Na primeira parte, apresento as competências e conhecimentos necessários para ser professor de inglês, na visão dos participantes. Na segunda parte, discuto como os alunos-professores descrevem a profissão, a partir dos conhecimentos e competências levantados por eles mesmos.

5.1. O levantamento das competências e conhecimentos do professor de inglês

De acordo com os participantes da pesquisa, o professor de inglês precisa ter tanto

conhecimento do conteúdo e pedagógico quanto sentimentos de amor por seus alunos. Pôde ser observado que os alunos-professores dividiam as competências e conhecimentos do professor de LE em duas categorias: profissional e pessoal, conforme explicado a seguir.

A categoria profissional traz conceitos relacionados às competência lingüístico-comunicativa e aplicada de Almeida Filho (2000) ou ao conhecimento de conteúdo e pedagógico de Schulman (1986).

Os alunos-professores demonstraram acreditar que para ser professor de inglês é necessário ter domínio da língua (competência lingüístico-comunicativa ou conhecimento de conteúdo), da mesma maneira que os participantes da pesquisa Barcelos (2004). Além disso, os alunos-professores também mencionaram a necessidade de ter conhecimento dos aspectos pedagógicos (competência aplicada ou conhecimento pedagógico). Os exemplos abaixo ilustram tal crença:

In this way, to be an excellent English teacher is not only to speak english, but also know the English language and know how to teach it. (P05)¹

To know the language that you will teach is one important rule, especially if you speak very well and know all the aspects of the foreign language that you will teach, but is not all. You need to know the didactics and procedures in the classroom because know and speak a foreign language won't guarantee your success in the classroom and the students learning. (P10)

Já a categoria pessoal está relacionada ao conceito de tato pedagógico de Van Manen (1995). Para os participantes desta pesquisa, é necessário ter amor pelo ensino e também uma preocupação com os alunos para ser um bom professor de inglês. Este posicionamento também é defendido por Celani (2001), que afirma que ser professor de línguas é uma atividade especializada que envolve amor pela educação, desejo de fazer a diferença na vida de um ser humano, para que seja possível tornamos realidade aquilo que ainda não é. Os exemplos a seguir mostram a preocupação dos alunos-professores com o aspecto ético e moral

¹ Neste artigo uso “P” para designar “Participante”. Assim, “P05” indica “Participante 05”. Os nomes dos alunos-professores foram omitidos para assegurar sua anonimidade.

da profissão:

I think to be a good teacher of English we have to [...] principally to love our profession. (P01)

Another thing that helps is if you are understanding and alert, because you will have to deal with your students and that includes their problems. (P03)

You need to know the students' likes and dislikes and the student's needs, how they can learn better, which kind of methods are more productive for their learning. You must be like a friend; a person that they can trust and you will know his/her better and this will do a nice atmosphere between you and your students. (P10)

5.2. A descrição da profissão

De acordo com os futuros professores, a necessidade de todas as competências e conhecimentos acima mencionados fez com que a profissão fosse vista como um trabalho pesado (*hard work*), cheio de incertezas. Dos 13 participantes, apenas P05 não mencionou este fato. Os trechos abaixo ilustram esta crença:

It have been a great experience but so stressful sometimes (P02)

To be an English teacher is not easy, nowadays is a challenge. If you teach in a public school is a hard work, the class is full (a lot of students), don't have material, is very difficult to teach in places like this. It is a really challenge, work well with feel [few] materials. (P04)

I reflect too about how it is hard the English teacher work. [...] I knew how hard it was to be teacher, but now I know how hard and tiring is be an English teacher. (P06)

It looks like an easy thing, but it is not. (P08)

I know it is a difficult profession. (P11)

Nos exemplos acima, é possível ver que os alunos-professores comentaram sobre as dificuldades da profissão. Especialmente P02, P04 e P6 levantaram alguns dos pontos que acreditavam tornar a profissão mais difícil: estresse, turmas superlotadas, falta de materiais e cansaço. Destes pontos, dois dizem respeito às atividades do professor em sala de aula –

turmas superlotadas e falta de materiais – e os outros dois – estresse e cansaço – dizem mais respeito a questões relacionadas ao bem estar do profissional. Mas todos estes aspectos poderiam estar englobados dentro da competência formativo-profissional mencionada por Almeida Filho (2000).

Quanto às incertezas levantadas pelos alunos-professores, os aspectos mais recorrentes estavam relacionados ao seu real desejo de ser professor de inglês (P01), à sua necessidade de desenvolver a competência lingüístico-comunicativa (P01), ao fato da profissão envolver não apenas questões de conhecimento de conteúdo, mas também de responsabilidade pelos alunos (P02), e à dificuldade de prever as situações em sala de aula (P07), como pode ser verificado nos exemplos abaixo:

The first doubt is: if I am ready to teach, independence of the place, the level of the students or the contents. The problem is if I really want to be an English teacher, I know that I have to discover it inside me, and prepare myself to many situations while I am in the classroom. [...] The second doubt is: I have to improve my English much more, because in the graduation we don't learn the language, but how to teach the language, and this is very contradictory. (P01)

But when you see that be a teacher involves much more than just teach some subject, it causes you fear, so you have to be an example, an really educator and I don't know if I'm ready to it. (P02)

In real life teachers can meet with many situations that can't find right answer or had questions to answer. (P07)

6. Considerações finais

Neste artigo abordei as crenças de alunos-professores ao final do curso de Letras-Português/Inglês sobre o que é ser professor de inglês e sobre as competências e conhecimentos necessários para o profissional.

Conforme discuti na análise dos dados, para os participantes da pesquisa, o profissional deve ter conhecimento de conteúdo (competência lingüística) e pedagógico (competência

aplicada), além de um profundo amor pela profissão e de uma atenção constante com seus alunos (tato pedagógico).

Ao final das atividades que realizei com os alunos-professores, um dos principais questionamentos deles era se estavam ou não preparados para assumir o que consideravam ser uma grande responsabilidade: educar alunos. Penso que de certa maneira também embarquei neste questionamento com eles, e me questionei até que ponto eu consegui ajudá-los a ver além das dificuldades e incertezas e acreditar que eles já estavam fazendo o que é necessário: estudando, aprendendo, ensinando, refletindo e preocupando-se, e questionando a si mesmos e o processo em todos os momentos.

Encerro citando um dos alunos-professores:

To walk for a long road, which is full of flowers and fresh shadows, but it's full of spines [thorns] and rocks either. [...] Problems, there are many, but they aren't obstacles. In other hand, they are example of learning to a dedicate and decided professional that wants to arrive to the end of that road together his students and as winners. (P12)

Meu entendimento é que todos os participantes desta pesquisa eram futuros professores dedicados e comprometidos, que, apesar de todas as dificuldades e incertezas, faziam o melhor possível para serem bons profissionais.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Crise, transições e mudanças no currículo de formação de professores de línguas. In FOTKAMP, M. B. M. & TOMITCH, L. M. B. **Aspectos da lingüística aplicada**: Estudos em homenagem ao professor Hilário Bohn. Florianópolis: Insular, 2000, p. 33-47.

BARCELOS, A. M. F. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In VIEIRA ABRAHÃO, M. H. **Prática de ensino de língua estrangeira**: Experiências e reflexões. Campinas: Pontes, 2004, p. 11-29.

CARAZZAI, M. R. P. ; BIAZI, T. M. D. Atividades elaboradas para o texto "So you want to be an English teacher". Mimeo, 1999.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. (Org). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001, p. 21-40.

PAJARES, F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of educational research**, 62/3, 307-332, 1992.

RUGGIERO, P. So you want to be an English teacher. **New Routes in ELT**. São Paulo: Disal, 1998.

SCHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**. 15 (2), 4-14, 1986.

SPRADLEY, J. P. **Participant observation**. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1980.

_____. **The ethnographic interview**. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1979.

VAN MANEN, M. On the epistemology of reflective practice. **Teachers and teaching: Theory and practice**, 1(1), 33-50, 1995. Disponível em <<http://www.phenomenologyonline.com/MAX/articles/epistpractice.html>>. Acesso em 14 jan 2007.