

# LINGUASAGEM

## CRENÇAS E COMPETÊNCIA PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: REFLEXÕES SOBRE CONTEXTO EDUCACIONAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Marco Aurélio Costa PONTES<sup>1</sup>

### Resumo

O presente artigo visa averiguar quais são as experiências e crenças que professores em formação e graduados possuem acerca da prática docente e como um ambiente de formação de professores pode ajudar ou não a reflexão, para o desenvolvimento de uma competência profissional (ALMEIDA FILHO, 1993) necessária para adentrar a realidade profissional do professor de línguas estrangeiras. Por meio de um questionário aberto, os participantes relataram suas crenças sobre a prática docente, contrastando o que é passado na teoria com a realidade da sala de aula. No final, trazemos encaminhamentos sobre a importância de programas de formação de professores, visando principalmente a redução da discrepância entre teoria e prática, para formar profissionais reflexivos e competentes para adentrar uma sala de aula.

**Palavras-chaves:** Crenças; Formação de professores; Língua inglesa.

### Abstract:

This article aims to find out what experiences and beliefs of pre service teachers and graduated teachers have about teaching practice and how a teacher training environment can help or not the reflexive practice, for the development of their professional competence (ALMEIDA FILHO, 1993) required to enter the professional reality of foreign language teaching. Through an open questionnaire, participants reported their beliefs about teaching practice, contrasting the theory with the reality of the classroom. In the end, we bring referrals about the importance of teacher training programs, especially aimed at reducing the discrepancy between theory and practice, to form reflective and competent professionals to enter a classroom.

**Keywords:** Beliefs; Teacher training; English language.

### Introdução

Formação de professores é um tema bastante debatido hoje em dia (ALMEIDA FILHO, 1993; CELANI, 2001; BARCELOS, 2004; BEDRAN, 2016; BRITO; GUILHERME, 2017; entre outros). A formação que é garantida pode assegurar o desenvolvimento de competências necessárias para a prática docente, mas que os professores em formação podem possuir crenças que contradizem com as crenças dos

---

<sup>1</sup> Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: marcoapontes@gmail.com.

professores graduados (por esses últimos possuírem mais experiência na docência). Assim, pretendemos mapear quais são as crenças de ensino e aprendizagem de línguas desses dois públicos, refletindo sobre a prática docente.

A pesquisa ocorreu em um programa governamental de ensino de Língua Inglesa para estudantes e docentes universitários, o Idiomas sem Fronteiras, do qual os professores pesquisados fazem parte. Ao todo, foram 14 questionários abertos los cursos de graduação não é algo acabado, pois “aprender” a ser professor não é tarefa que será concluída após estudos de um aparato de conteúdos e técnicas de transmissão deles (MIZKAMI, 2002). Portanto, o professor precisa estar em constante aprimoramento, em sua prática reflexiva (CELANI, 2001). Professores, especificamente nesse caso, os que ainda estão em formação, possuem crenças sobre o ensino e aprendizagem de uma LE, e essas irão impactar diretamente nas atitudes, questões motivacionais e abordagens de ensino que são praticadas dentro da sala de aula.

Portanto, pesquisas são necessárias para compreender quais são as experiências e crenças que professores em formação e graduados possuem acerca da prática docente e como um ambiente de formação de professores pode ajudar ou não a reflexão, para o desenvolvimento de uma competência profissional (ALMEIDA FILHO, 1993) necessária para adentrar a realidade profissional do professor de línguas estrangeiras.

Partimos do pressuposto de que um ambiente voltado para a formação de professor aplicados e analisados. Este trabalho está estruturado em pressupostos teóricos acerca de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, competência profissional e saberes da prática docente e dimensões da competência profissional para o professor de LE. Após nosso embasamento teórico, a metodologia e contexto da pesquisa serão apresentados para a análise e discussão de dados. Finalizando, apresentaremos algumas considerações e encaminhamentos.

## **Fundamentação teórica**

### **Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras**

Dentre os primeiros estudos que podem ser destacados no Brasil sobre o tema, destacam-se os de Barcelos (1995) e Leffa (1991), levando em consideração o percurso de estudos de crenças no exterior. Segundo Barcelos (2004), o foco de crenças, que antes era meramente para estudar a língua como produto, tornou-se diferente, pois o

pensamento mudou ao perceberem que o aluno precisa ser o centro dos estudos em um contexto escolar.

Por isso, o aluno começou a ser percebido pela Linguística Aplicada “como uma pessoa completa com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experimentais, estratégicas e políticas” (LARSEN-FREEMAN, 1998 apud BARCELOS, 2004). É importante que haja um estudo sobre as crenças que os aprendizes de línguas possuem, para melhor entender certos comportamentos e tomadas de decisões que podem ajudar ou retardar o aprendizado.

Há diversas definições para o que seriam as crenças dos aprendizes, como por exemplo, Cultura de aprender línguas (BARCELOS, 1995); Crenças culturais (GARDNER, 1988); e Representações (RILEY, 1989, 1994). Para este estudo, entendemos que as várias definições de crenças mostram que não o processo não é somente cognitivo, mas também social, pois nos ancoramos nas nossas experiências, interação com o contexto e a reflexão daquilo que nos cerca (BARCELOS, 2004). Dessa forma, a palavra-chave é experiência. Silva (2005, p. 78) menciona que “as crenças seriam um acervo vivo de verdades individuais ou coletivas, na maioria das vezes implícitas,(re)construídas ativamente nas experiências”. Essas verdades são individuais e coletivas, pois de acordo com Barcelos (2004), crenças são formas de pensamento, construídas socialmente e culturalmente e são extremamente importantes no estudo de formação de professores.

As crenças são importantes na formação de professores pois “a forma de pensar do professor irá refletir nas suas atitudes e decisões na prática de ensino” (KUDIESS, 2005, p. 45). Ou seja, o professor terá sua cultura de ensinar, pois suas crenças se tornam suas atitudes e decisões acerca de abordagens e metodologias de ensino dentro da sala de aula. A autora ainda ressalta que “as crenças afetam a tomada de decisão do professor, influenciam a forma de planejar, as decisões curriculares e de ensino” (p. 45).

Barcelos (2004) corrobora com essa afirmação, ao acreditar que o professor em formação irá interpretar as novas informações que recebe durante sua formação e isso perpetuará em sua prática docente. Por isso, o professor precisa estar em constante reflexão, por ser esta uma forma de afetar sua prática docente e também como discente.

Por isso, acreditamos ser importante compreender melhor as crenças que professores, tanto em formação quanto em serviço carregam consigo, pois essas crenças reverberão em suas práticas docentes e em decisões, não sendo somente algo pessoal,

mas que também aparece pelo coletivo, construídas socialmente. As crenças, porém, não são os únicos componentes para a formação de professores. É importante que nesse processo, sempre reflexivo, professores desenvolvam certas competências que são necessárias para a prática docente, principalmente para que estejam preparados para lidar com diversos elementos dentro e fora da sala de aula. No próximo tópico, discutiremos essas questões.

### **Competência profissional e outras competências necessárias para a prática docente**

Para Zarfian (2001, p. 68), a competência profissional é o “tomar a iniciativa e assumir responsabilidade do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara”. O profissional, então, na visão do autor, precisa compreender de forma prática as situações e essa compreensão ocorre a partir dos conhecimentos que são construídos e “os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações” (p. 68-70). Portanto, o bom profissional tem um “jogo de cintura” para realizar as diversas tarefas requeridas, mudando sua prática de acordo com o contexto e com a necessidade.

A competência profissional está ligada ao profissionalismo. De acordo com Santos e Alvarez (2015), o professor, para que seja profissional, precisa ter um nível de excelência em sua prática docente, agindo com autonomia e sabendo lidar com situações complexas. Dessa forma, o professor precisa de saberes específicos para essa prática.

Celani (2001) traz algumas competências para um bom profissional de LE. De acordo com a autora, o professor precisa ter um objetivo moral, ou seja, mudar, de alguma forma, a vida de seu aluno, por meio de um conhecimento pedagógico mais rebuscado sobre ensinar e aprender. O professor precisa ter consciência de seu papel político e de desenvolvimento social, trabalhando de modo interativo e colaborativo entre seus pares e aprendizes.

Pensando na abrangência das novas tecnologias no ambiente atual, Celani (2001) também discorre sobre a necessidade de o profissional saber utilizar novas estruturas, as redes de aprendizagem, desenvolvendo o hábito e as habilidades de indagação e aprendizagem contínuas. É válido lembrar que a prática reflexiva (CELANI, 2001) requer uma participação crítica, que inclua a responsabilidade com a cidadania. O professor precisa, então, transformar a sua prática de acordo com seu

contexto e realidade, levando em consideração, principalmente, a necessidade de mudança e sua responsabilidade com a sociedade.

Almeida Filho (1993) discorre sobre a formação de professor levando em consideração uma perspectiva mais comunicativa. Para tanto, elenca cinco competências que devem ser trabalhadas nos cursos de formação, sendo elas: a competência implícita, aplicada, profissional, teórica e linguística comunicativa. A competência implícita é constituída pelas intuições, crenças e experiências vivenciadas pelo professor ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, as crenças adquiridas enquanto aluno e professor e também as crenças construídas socialmente.

Partindo da competência implícita, Almeida Filho (1993) discorre também sobre a competência linguístico-comunicativa, sendo essa o conhecimento que o aluno-professor possui da língua alvo, partindo não só do uso dessa língua, mas também de conhecimentos de sua estrutura e funcionamento para interpretação de sentidos. O professor, então, para adentrar no meio docente, não pode ter somente a competência implícita e a linguístico-comunicativa, mas precisa também de competência aplicada e competência teórica, sendo essas duas importantes para que haja uma verdadeira prática pedagógica crítico-reflexiva.

A competência teórico-aplicada se refere a “concepções teóricas de ensinar e aprender línguas e capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica) e que lhe permite explicar teoricamente porque ensina da maneira que ensina e porque obtém os resultados que obtém” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 21). Em outras palavras, ela fornece insumo para que o professor se assegure dentro da sala de aula, ao se decidir por certa metodologia, por exemplo. Essa competência precisa ser desenvolvida constantemente, pois o professor precisa se atualizar sempre, estando a par das diversas metodologias e abordagens de ensino existentes.

A partir de uma competência implícita, aliada à competência linguístico-comunicativa e ao conhecimento teórico (competência teórico-aplicada), o professor conseguirá se fundir em uma prática reflexiva constante, desenvolvendo, assim, uma competência profissional. Almeida Filho (1993) afirma que essa é a competência que o professor precisa mais desenvolver, pois favorece “a conscientização do professor de seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 21).

Portanto, para que o professor consiga se conscientizar sobre sua importância pedagógica e social, percebendo também a necessidade de um desenvolvimento profissional contínuo, com uma postura reflexiva sobre sua própria prática. A partir de uma competência implícita, aliada à competência linguístico-comunicativa e ao conhecimento teórico (competência teórico-aplicada), o professor conseguirá se fundir em uma prática reflexiva constante, desenvolvendo, assim, uma competência profissional. Essa competência possui certas dimensões, que serão discutidos na próxima seção.

### **Dimensões da competência profissional do professor de LE**

As dimensões da competência profissional do professor de LE são elencadas no texto de Santos e Alvarez (2015). Para os autores, é necessário entender que essa competência profissional não é somente o conhecimento que o professor possui, mas a habilidade de usar objetos intelectuais para ampliar e intensificar o conhecimento profissional, por meio da ação reflexiva. São quatro dimensões dessa competência: **os saberes profissionais específicos, a política, a ética e a estética.**

A primeira esfera seria então os **saberes profissionais específicos**. O professor precisa de um leque de conhecimentos que serão mobilizados em meio de tarefas cotidianas, que é construído de formas diversas, relacionados e mobilizados de acordo com as exigências da atividade profissional (SANTOS; ALVAREZ, 2015). Esses saberes podem ser temporais, pois se desenvolvem ao longo da vida profissional com fases e mudanças; plurais e heterogêneos, pois provêm de diversas fontes: bagagem cultural pessoal, conhecimentos adquiridos na universidade e o próprio conhecimento ligado ao trabalho. Os saberes profissionais são componentes “cognitivos, afetivos, sociais e sensorio-motores e sua aplicação a um grupo de situações, bem como sua orientação rumo a finalidades” (SANTOS; ALVAREZ, 2015, p. 277).

A segunda dimensão é a **política**. Professores são seres políticos e é indispensável perceber isso, uma vez que trabalhamos com cidadãos e colaboramos na transformação individual e social. O professor, se quer mudanças, precisa pensar politicamente. Para isso, há a necessidade de um perfil que seja mais competente criticamente e criativamente (SANTOS; ALVAREZ, 2015), em que qualquer ato é um ato político. O professor é um ser político-social, pois ambas as esferas são indissociáveis. Não há a possibilidade de somente ter vontade para ser reconhecido

como profissional – o professor precisa ter consciência de si próprio, uma vez que está ensinando, convencendo os sujeitos, fazendo com que seus alunos se apropriem de outros conhecimentos para se inserirem socialmente.

A terceira dimensão é a **ética**. Ética é entendida pelos autores como o “estudo ou reflexão científica ou filosófica sobre os costumes ou ações humanas” (SANTOS; ALVAREZ, 2015, p. 280). Dessa forma, o professor tem um dever ou obrigação moral, tendo princípios como autonomia, liberdade, responsabilidade e respeito ao bem comum.

A última dimensão é chamada de **estética**. Essa dimensão é o que Freire (1996) menciona como “boniteza de ser professor, boniteza de ser gente”. É composta, primordialmente, de princípios de sensibilidade, criatividade, humanidade, amor e solidariedade. Não é “o que fazer”, mas “como fazer” (SANTOS; ALVAREZ, 2015). A estética permeia e envolve todas as outras dimensões da competência profissional, uma vez que envolve as primeiras experiências em sala de aula de qualquer professor, até chegar à plena autonomia do mesmo, em um constante processo de aprimoramento e reflexão. Porém, nada disso é possível se o professor não demonstra vontade e determinação, sendo tudo fruto da vontade por meio de uma prática reflexiva e crítica.

### **Metodologia e contexto da pesquisa**

A presente pesquisa, qualitativa e de paradigma interpretativista (GIL, 2008), foi realizada por meio de questionários abertos aplicados para professores bolsistas do programa idiomas sem Fronteiras, programa governamental de ensino de língua inglesa implementado em universidades federais do país para o aprimoramento de conhecimentos linguísticos dos estudantes destas universidades, visando, principalmente, à internacionalização. Os participantes dessa pesquisa faziam parte do núcleo de línguas de uma universidade federal do interior do estado de Minas Gerais. Dos 16 professores participantes na época, 14 responderam o questionário aplicado.

Levando em consideração as propostas de saberes e competência profissional do professor de LE, aplicamos um questionário aberto para que os professores relatassem suas crenças sobre o papel do professor e como a formação capacita os professores a lidarem com diversos contextos. Para efeitos de análise, comparamos quais são as crenças que os professores em formação e os graduados possuem, para um melhor entendimento das ações dentro da sala de aula.

Em se tratando dos participantes e do contexto de pesquisa, o corpo docente desse núcleo de línguas era composto por 16 professores e obtivemos as respostas de 14

desses. Em se tratando de formação, 09 dos 14 professores ainda estavam cursando a habilitação plena em Língua Inglesa na universidade, enquanto 03 eram mestrandos do programa de pós-graduação e um outro professor era graduando do curso de Tradução. Todos os participantes faziam ou fizeram graduação na mesma universidade. Dessa forma, pouco mais de 70% dos participantes eram graduandos em Letras e 14% dos participantes estavam cursando uma pós graduação.

Os 14 professores lecionavam para grupos de estudantes universitários dentro do programa governamental que visa proporcionar aos alunos universitários aulas de inglês para que os mesmos estejam mais capacitados linguisticamente, em um processo de internacionalização. Cada professor possui três turmas e são divididos em grupos de níveis de proficiência, indo do básico até o avançado. Essa divisão é feita pela proficiência na língua alvo (por meio da nota obtida em um exame de proficiência) e tempo de experiência de sala de aula.

Os cursos, no geral, possuem temas mais específicos do que um curso regular de inglês, como por exemplo, habilidades necessárias para apresentações orais em língua inglesa, prepatórios para exames internacionais, cursos de conversação sobre a cultura pop, sobre filmes e séries, escrita acadêmica, entre outros. As aulas aconteciam dentro das salas de aula da própria universidade, em diversos horários, mas principalmente no contra turno, como por exemplo, horário de almoço, final da tarde e aos sábados.

Pela diversidade do grupo, usaremos nas nossas análises os termos professores em formação para designar aqueles que ainda estão na faculdade de Letras e professores graduados para os que já possuem diploma ou estão se aperfeiçoando com o Mestrado. Manteremos distância dos termos “pré-serviço” e “em serviço”, pois ambos os grupos estavam lecionando na época da coleta dos dados, mesmo que alguns ainda não possuíam graduação completa.

### **Análise e discussão dos dados**

Para uma melhor compreensão da escolha docente por parte dos nossos participantes, perguntamos a eles “qual foi a sua motivação para fazer seu curso de Letras?”. Dos 14 participantes, 8 confirmaram ter desejo ou encantamento pela língua inglesa. Dois participantes relataram terem escolhido o curso pelo domínio que já



tinham do idioma, enquanto que o restante dos participantes viu a necessidade de se aprimorarem e se tornarem profissionais qualificados.

Para tal, percebemos o tanto que a motivação é algo que move o indivíduo, mas que pode ser algo interno e externo (GARDNER, 1996). Quando o profissional é motivado, ele tem mais tendência a explorar mais seu campo de trabalho como área de estudo (PRAVER; OGA-BALDWIN, 2008). Prova disso é o fato de que alguns desses professores, que se mostraram altamente motivados, já procuram outras formas de capacitação, como por exemplo, o Mestrado (P4, P5 e P8).

### **Boa didática ou bom conhecimento linguístico?**

Em se tratando de competências profissionais, indagamos se o mais importante é ser um professor que possui boa didática ou um professor que possui muito conhecimento da língua. De acordo com as respostas dos participantes, 10 acreditam que o bom professor é aquele que possui boa didática. O restante relata que essas habilidades precisam ser balanceadas, ou seja, ambas as competências são necessárias. Todos os professores em formação acreditam que ter uma boa didática é mais importante, mas os professores graduados acreditam ser diferente, como exemplificado nos excertos abaixo:

P.8: Não tem como escolher um como mais importante. Depende do contexto da aprendizagem. Pode ser que uma boa didática é mais importante para um professor no ensino fundamental e o conhecimento da língua é mais importante para uma aula particular de ESP.

P.4: Acho que "ter didática" é muito relativo e depende muito de cada caso particular. Minhas aulas jamais incidirão da mesma forma sobre todos os alunos. **Uns podem achar que minha didática é ótima, mas outros que eu não "sei dar aula"**. Acho importante envolver os alunos na aula, dar espaço para eles se manifestarem, apresentar conteúdos de formas diferentes para atender a diversos tipos de aprendizes, mas uma didática que seja passível de ser adquirida e aplicada por todos professores eu não acredito que exista. **Conhecimento de língua é importante**, porque espera-se do(a) professor(a) que ele ou ela seja autoridade no assunto. A partir do momento em que ele(a) se coloca nesse lugar, de autoridade num assunto, acho que **deve sempre procurar se aprimorar e aprender mais**. Aprendizagem de LE é um processo inacabado, mas **a constante busca por melhora deve se fazer presente**.

Depreendemos desses comentários que, talvez, quando dotado de experiências, o professor entenda que na realidade o profissional precisa possuir uma competência profissional, que é a soma das competências implícita, teórico-aplicada e linguístico-

comunicativa. Almeida Filho (1993) afirma que essa é a competência que o professor precisa mais desenvolver, pois favorece “a conscientização do professor de seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 21).

### **Experiências como aprendiz e identificação com abordagens específicas**

Um sinônimo de crenças, como apontado por Silva (2005), seria experiências. Acredito que muitos professores se espelham em profissionais que participaram de sua formação e reproduzem um pouco dessa prática na sua própria sala de aula. Ao serem perguntados se achavam que reproduziam, de forma consciente ou até mesmo inconscientemente, as práticas docentes que experienciaram como alunos, a totalidade respondeu que se espelham sim nos profissionais que participaram de sua formação, seja para reproduzir ou para evitar certas práticas, como nos excertos abaixo:

P.1: Sim, muito do meu aprendizado em sala de aula e minhas reuniões com coordenadores refletem meu ensino. Ex: metodologia comunicativa, teacher centered and student centered classes, são algumas das reflexões que sempre penso quando preparo minhas aulas.

p.2: Sim, pois os professores que já tive servem de modelo tanto para ser seguido quanto para evitar reproduzir.

p.11: Acredito que muitas vezes reproduzo certas práticas, mas que também as modifiquei, aproveitei coisas que funcionaram para mim enquanto aluna, e as adaptei ao meu perfil de ensinar, e aplica essas práticas com os meus alunos.

O relato de P.1 mostra a força dos programas de formação de professores, ao relatar que “minhas reuniões com coordenadores refletem meu ensino”, enquanto que os outros dois excertos corroboram com Oxford (1999), que sugere que a maioria dos professores tende a ensinar do jeito que aprenderam.

Percebemos, porém, que há evidências de uma prática reflexiva por parte dos professores, como proposta por Celani (2001), em que o profissional recebe os insumos, mas tem a capacidade de refletir e discernir a respeito do que encontrará na prática, podendo, assim, de forma autônoma (“aproveitei coisas que funcionaram para mim enquanto aluno, e as adaptei ao meio perfil de ensinar”), construir as possibilidades pedagógicas de acordo com o contexto em que se encontram (ALVAREZ, 2007).

Esse leque de experiências faz com que o professor cristalice certas abordagens, técnicas e atitudes que são apresentadas durante sua formação inicial (VILLAS BOAS, 2006). Os participantes relataram também qual abordagem de ensino em particular eles se identificam. A maioria entre os professores em formação (7 de 11) julgaram a abordagem comunicativa como aquela com que mais se identificavam. Entre os graduados, não houve consenso, mas houve a predominância de uma reflexão sobre a não-existência de um método ideal, que tudo depende do contexto, como exemplificado abaixo:

P.4: Não. Porque todas as abordagens e métodos de ensino foram pensadas em países, culturas **e momentos históricos muito diferentes do que eu vivencio hoje em minha prática.** Eu procuro me valer dos conhecimentos teóricos que tenho para tomar as melhores decisões no meu **contexto** (ou mais adequadas de acordo com o que acredito), na medida do possível. Não acho que nenhuma seja totalmente do mal o do bem, **depende muito do seu público e objetivos.**

Os professores geralmente seguem as mesmas regras e rotinas, fazendo referência à sua experiência de aprendizagem (BAILEY; CURTIS ; NUNAN, 2001), e que talvez por isso haja essa pequena discrepância entre os professores em formação e os graduados – esses últimos possuem mais experiência e capacidade de adaptação por terem trabalhado em institutos que adotavam metodologias diferentes, como no exemplo a seguir:

P.8: Não. Na verdade, já me adaptei a diversas e gostei de todas experimentadas.

Portanto, os professores reproduzem procedimentos ou metodologias/abordagens que acham mais significativo (OXFORD, 1999) e somente a partir da prática reflexiva, aliada às experiências dentro da sala de aula que conseguirão compreender a necessidade de ter um leque de técnicas e métodos que devem ser usados de formas diferentes, dependendo da necessidade e do perfil dos alunos.

### **Discrepância entre teoria e prática**

A divergência entre teoria e prática é palco de diversas pesquisas na área (ALVAREZ, 2007; BARCELOS, 1995) e todas apontam para o fato de que o professor-aluno precisa ter insumo e prática docente durante o período de graduação para que,

quando deparado com a realidade da sala de aula, tenha conhecimentos e técnicas necessárias para lidar com o contexto (SANTOS; LIMA, 2010).

Perguntamos, então, se os professores acreditavam haver uma divergência entre teoria e prática e, caso houvesse, o que a universidade pode fazer para diminuir essa diferença. Dos 14 pesquisados, 11 concordaram que existe essa discrepância entre a teoria e a prática, mas entendem que a universidade incentiva a prática docente por meio de programas de extensão e pesquisa dentro do próprio instituto, como exemplificado pelo relato de P.1:

P.1: Sim, existe. O curso de letras já promove o distanciamento entre teoria e prática ao proporcionar os alunos programas como PIBID, IsF, e Professor Formação da Central de Línguas.

Programas de formação de professores em estágio inicial fornecem aos alunos uma possibilidade de profissionalização autônoma (ALVAREZ, 2007). Essa formação inicial é de suma importância para os futuros profissionais, por aliar saberes teóricos e práticos, em uma constante reflexão, pois somente com a competência aplicada e a competência teórica acontecerá uma verdadeira prática pedagógica crítico-reflexiva (ALMEIDA FILHO, 1993).

Uma das participantes, que ainda é graduanda no curso de Letras, relata que começou a ministrar aulas de Língua Inglesa antes de sua graduação, fazendo com que a discrepância de teoria e prática fosse menos preocupante:

P.11: Como eu comecei com a prática, e depois fui para a teoria, acho que não percebi essa divergência, pois ao entrar em contato com a teoria, eu já tinha uma leve noção de como ela se daria na prática. Acredito que para os professores que só começam a trabalhar após se formarem, esse "abismo" possa ser maior, e nesse sentido, acho que os estágios e programas de extensão já colaboram para amenizar esse distanciamento entre teoria e prática.

Esse relato corrobora a pesquisa de Barcelos (1995), confirmando que a prática precisa estar aliada à teoria e que só com a junção das duas é que o profissional realmente estará preparado para lidar com certo contexto. De acordo com Celani (2001), a graduação seria o espaço onde o futuro profissional deveria ser preparado para a profissão.

Além disso, a experiência de ministrar aulas, seja antes ou durante a faculdade, proporciona aos informantes uma reflexão sobre o ensino de LI e sobre sua própria

atuação docente, salientando-se a relevância da intrínseca relação teoria/prática (SANTOS; LIMA, 2010).

### **Crenças sobre o bom e o professor despreparado**

Os participantes elencaram quais, para eles, seriam as características de um bom professor. As crenças encontradas foram: o professor precisa saber transmitir o conteúdo de forma clara e envolvente (P.1), atender as necessidades do aluno (P.2; P.7; P.10), ter total domínio do idioma trabalhado (P.12; P.12).

Além disso, relacionaram um bom professor com aquele que “ama o que faz” (P.12), “possui cuidado e responsabilidade com questões afetivas” (P.11). Para tanto, percebemos nos dados dos participantes uma preocupação com a responsabilidade social e política do professor. Como já mencionado, o professor tem um dever ou obrigação moral, sendo guiado por princípios como autonomia, liberdade, responsabilidade e respeito ao bem comum (SANTOS; ALVAREZ, 2015).

Ao serem indagados sobre as características de um professor despreparado, os participantes elencaram diversas características, sendo as mais recorrentes listadas abaixo:

- Desorganizado;
- Insensível;
- Má didática;
- Desmotivado para estar dentro da sala de aula;
- Despreocupado com a aprendizagem de seus alunos;
- Autoritário;
- Não planeja as aulas;
- Não procura melhorar e aperfeiçoar;

Um tópico que chama a atenção nas respostas é a necessidade de estar em constante aperfeiçoamento. Os participantes que se já se formaram e estão na pós-graduação também sentem dessa maneira, como o exemplo de P.8 abaixo:

P.8: aquele professor que não tem conhecimento do que está ensinando e não procura melhorar, não se aperfeiçoa, tem preguiça de levar coisas diferentes para os alunos para não ter que se dar ao trabalho de pesquisar sobre o assunto, etc.

O aperfeiçoamento contínuo de professores é uma ação extremamente necessária para a competência profissional. De acordo com Guskey (2002), o professor precisa ter conhecimentos que devem ser elaborados durante sua formação, inicial ou continuada, para dar conta das novas tarefas que dele são exigidas. Os professores em formação possuem as mesmas crenças daqueles que já estão na docência há mais tempo, mostrando que o desejo de aperfeiçoamento e competência profissional transcende todos os campos. Com isso, o professor consegue um leque de conhecimentos que serão mobilizados em meio de tarefas cotidianas (SANTOS; ALVAREZ, 2015).

### **Crenças de aprendizagem de LE na universidade**

Em se tratando da pergunta “é possível aprender uma LE no curso de Letras? Caso não seja possível, onde isso pode acontecer?”, os participantes, em quase sua totalidade (12 de 14), concordaram que é possível sim aprender uma LE na universidade, como no exemplo a seguir, de P.10:

P.10: É possível aprender uma LE na universidade como em vários outros ambientes e com várias outras abordagens além da acadêmica.

A partir da colocação de P.10, que também se assemelha às narrativas de outros professores, percebemos que a crença de que não se consegue aprender Inglês na universidade não existe nesse grupo de professores. As pesquisas de Barcelos (1995) e Silva (2005) mostram o contrário, quando alunos graduandos de Letras foram entrevistados, afirmando que não se aprende inglês no curso de Letras ou na escola pública, mas nos cursinhos. P.14, que é graduando em Tradução, possui uma visão diferente, mas principalmente pela política da universidade de ingresso no curso, que realmente possui uma prova de habilidades específicas, não sendo a mesma política do curso de Letras.

P.14: O alunos dos cursos de Letras e Tradução já devem ter proficiência no idioma escolhido pois a universidade parte desse pressuposto. O curso de tradução, por exemplo, possui uma prova de habilidades específicas para garantir que os alunos já entrem sabendo o idioma.

Felizmente, podemos depreender que o curso de Letras, em se tratando de formação de professores, também dá insumo para que eles se sintam mais capacitados linguisticamente (ALMEIDA FILHO, 1993), fazendo com que a passagem da sala de aula como aluno para a sala de aula como professor aconteça de uma maneira mais fluída, considerando as competências necessárias para que o professor em formação tenha que desenvolver para que haja uma melhor competência profissional (ZARFIAN, 2001).

### **Papel do Idiomas sem Fronteiras na formação profissional do professor**

Quando questionados sobre o papel do programa na formação do professor, a maioria dos participantes confirmou que o programa possibilitou que se tornassem mais reflexivos de sua própria prática e mais autônomos, como exemplificado abaixo:

P.3: O programa conseguiu fazer com que eu entendesse como é me portar dentro da sala de aula, me fez entender melhor como é ser um professor.

P.8: Eu já tenho minhas experiências docentes, então vejo que o ISF me ajudou bastante em desenvolver autonomia, por ter mais liberdade para preparar e conduzir minhas aulas.

Além disso, funcionou como fonte motivadora da profissão:

P.10: Quando eu entrei na Letras não sabia muito bem o que eu queria, mas percebi com o programa as possibilidades de atuação na área e o ISF me ajudou bastante nas minhas visões para o futuro. Quero muito continuar na docência, pois o programa e, principalmente os coordenadores, me motivaram bastante.

Voltamos então à questão motivacional do profissional. Dörnyei (2001) afirma que, mesmo a motivação sendo algo intrínseca, tem também um componente contextual, sendo esse macro ou micro. No caso relatado, o participante se sente motivado pelas experiências que teve no programa, seus coordenadores e provavelmente seus próprios colegas, sendo um componente textual micro, que claramente significou bastante para a formação profissional do participante. Portanto, o programa ajudou com a formação inicial (e dos professores já formados, continuada) do professor. Por meio do programa, os participantes conseguem desenvolver competências, para dar conta das novas tarefas que deles são exigidas na prática (GUSKEY, 2002).

## Considerações finais

Nosso objetivo inicial era averiguar quais eram as experiências e crenças que professores em formação e graduados possuíam acerca da prática docente e como um ambiente de formação de professores poderia ajudar ou não a reflexão, para o desenvolvimento de uma competência profissional (ALMEIDA FILHO, 1993) necessária para adentrar a realidade profissional do professor de línguas estrangeiras.

De uma forma, tivemos sucesso no mapeamento dessas crenças e como elas podem ou não ajudar na prática reflexiva (CELANI, 2001) do profissional. Porém, nossa segunda proposta, que era comparar as crenças de professores em formação e professores graduados contrariou nosso pressuposto que era o de que o segundo público, por possuir mais experiência docente, tivesse visões diferentes daqueles que ainda estão se formando. Pela análise dos dados, percebemos que as crenças de ambos os grupos permanecem quase idênticas, sendo a maior discrepância no momento da identificação com uma abordagem de ensino específica. Provavelmente, por ainda não terem contato com outros contextos e abordagens, os professores em formação ainda não percebem a possibilidade de utilização de outras abordagens, dependendo do contexto em que irão atuar - nisso, mencionaram somente a abordagem comunicativa no questionário.

Por outro lado, ambos os grupos se mostraram bastante reflexivos sobre como as experiências como aprendizes influenciam suas práticas, apontando também como o programa de formação de professores pode ajudar o profissional, principalmente em se tratando de motivá-lo acerca da escolha da profissão.

É importante frisar que os participantes também sentem uma discrepância entre teoria e prática, quando essa teoria é fundamentada somente por aulas expositivas da universidade, sendo programas de formação de professores e práticas de ensino necessárias desde o início do curso, para mostrar aos alunos qual seria a realidade enfrentada.

Além disso, os resultados da pesquisa contradizem os estudos de Barcelos (1995) e Silva (2005), ao mostrar que os professores em formação e graduados acreditam que é possível aprender uma LE na universidade. Dessa forma, um possível desdobramento deste estudo seria aprofundar essas crenças, tentando entender em que sentido o professor universitário colabora com essa competência linguística-



comunicativa e em que medida o aluno consegue se capacitar, de maneira formal e informal, para alcançar seus objetivos.

Por fim, reconhecemos que o nosso trabalho é limitado e não pode ser generalizado, mas acreditamos que pesquisas desse porte são importantes para que possamos refletir sobre a prática docente e a formação de professores dentro dos centros formadores, almejando que os professores consigam sair da universidade com uma base sólida de conhecimentos e desenvolvimento de competências, para dar conta das tarefas requeridas, mudando sua prática de acordo com o contexto e com a necessidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

ALVAREZ, M. L. Crenças, Motivações e Expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. *IN: ALVAREZ, Maria Luiza; DA SILVA, Kleber Aparecido. (Org.). Linguística Aplicada: Múltiplos olhares*. São Paulo: Pontes, 2007. p. 191-231.

BAILEY, K., CURTIS, A., NUNAN, D. **Pursuing professional development: The self as source**. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2001.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995

BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas**. *Linguagem e ensino*. v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BEDRAN, P. F. Letramento digital e a formação do professor de língua na contemporaneidade. *EntreLínguas*, Araraquara, v.2, n.2, p.225-247, jul./dez. 2016.

BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. A constituição do professor de inglês pré-serviço em um Curso de Letras EaD: representações sobre formação, ensino-aprendizagem e tecnologia. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 17, n. 1, p. 117-136, 2017.

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

DORNYEI, Z. **Teaching and Researching Motivation**. England: Pearson Education, 2001.

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

GARDNER, R. C. Motivation and second language acquisition: perspectives. *Journal of the CAAL*, 18,19—42, 1996.

GARDNER, R. C. The socio-educational model of second language learning: Assumptions, finding, and issues. *Language Learning*, v.38, n.1, p.101-126, 1988.

GUSKEY, T. R. **Professional development and teacher change**. Teachers and teaching: theory and practice. v. 8, n. 3/4, 2002.

KUDIESS, E. As crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. **Linguagem e Ensino**, vol. 8, n.2, 2005.

LEFFA, V.J. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n.17, p. 57-65, 1991.

MIZUKAMI, M. G. N. **Escola e aprendizagem da docência**: Processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

OXFORD, R. (ed.), **Language Learning Motivation: Pathways to the New Century**. Honolulu: University of Hawaii Press, 1999.

PRAVER, M., OGA-BALDWIN, W. **What motivates language teachers**: investigating work satisfaction and second language pedagogy, *Polyglossia*, 14:1:8, 2008.

RILEY, P. Aspects of learner discourse: Why listening to learners is so important. In E. Esch (org.), **Self-access and the adult language learner**. London: Centre for information on language teaching, p. 7-18, 1994.

RILEY, P. Learners' representations of language and language learning. **Mélanges Pédagogiques C.R.A.P.E.L**, v. 2, p. 65-72, 1989.

SANTOS, P.S.; ALVAREZ, M.L.O. Requisitos e expectativas na construção da competência profissional para ensinar LE. *IN*: ALVAREZ, M.L.O (org). **Ecos do profissional de línguas: competências e teorias**. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 261-311.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

VILLA BOAS, B. M. F. **Avaliação formativa e formação de professores**: ainda um desafio. Brasília: Linhas Críticas, 2006.

ZARIFIAN, Ph. **Objetivo competência. Por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

Submetido em: 29/04/2020.

Aprovado em: 28/07/2021.

#### Como referenciar este artigo:

PONTES, Costa Aurélio Marco. Crenças e competência profissional de professores de língua inglesa: reflexões sobre contexto educacional para a formação de professores. **revista Linguagem**, São Carlos, v. 40, n.01. 2021. p. 72-89.