

Professores de língua inglesa: conflitos e re/estruturações no processo de formação profissional

Ademar da Silva

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos - DME

Via Washington Luiz, km 235 – Cep 13565-905

E mail: dema@horizon.com.br

***Resumo.** Tendo em vista que muitos aspectos do processo de construção e organização da experiência humana se refletem na linguagem, neste trabalho cruzamos a análise de trechos de relatórios e questionários de alunos egressos da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I e II do curso de Letras da UFSCar com dados desses alunos já em-serviço. O objetivo é demonstrar que a sensação de insegurança e ansiedade quanto à futura atuação profissional, vivenciada durante o curso, ainda se manifesta no início da carreira docente e que, além de ser, muitas vezes, superada, varia de acordo com o perfil do aluno-professor.*

***Palavras-chave:** pré-serviço, em-serviço, Prática de Ensino, insegurança.*

***Abstract.** Considering that several aspects of the construction and organization process of the human experience are reflected in language, in this paper we compare the analysis of excerpts from reports and questionnaires of graduated students who left the English language Practicum I and II from UFSCar Letters Course with in-service data of these same students. The objective is to show that the feeling of insecurity and anxiety, experimented during the course, concerning the future professional performance, is still in progress in the first years of the career and although it is overcome, it varies according to the teacher profile.*

***Key-words:** pre-service; in-service; practicum; insecurity.*

Introdução

Este trabalho, recorte de uma pesquisa maior intitulada: A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS: UM ESTUDO LONGITUDINAL¹, cruza a análise de trechos de relatórios de alunos egressos da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I e II do curso de Letras da UFSCar com dados desses alunos já em-serviço. O objetivo é demonstrar que a sensação de insegurança e ansiedade quanto à futura atuação profissional, vivenciada durante o curso, ainda se manifesta no início da carreira

docente e que, além de ser, muitas vezes, superada, varia de acordo com o perfil do aluno-professor, que, numa fase de exploração de possibilidades profissionais, estrutura e reestrutura as diversas opções que a vida lhe oferece.

Ao longo do curso de licenciatura em Letras, o aluno-professor desenvolve uma concepção de linguagem e uma concepção de ensinar e aprender línguas, passando a se conscientizar das responsabilidades de sua futura profissão e das várias competências que a envolvem e a questionar sua capacidade de, como educador, se posicionar frente a uma sala de aula. Tais inquietações e questionamentos tomam corpo durante as aulas de Prática de Ensino. Insegurança e tensão se manifestam quanto a sua atuação em sala de aula e aumentam durante e após o estágio de observação e regência, que o coloca frente a frente com a realidade do ensino público: classes heterogêneas, numerosas e indisciplinadas. Isso faz com que se pergunte: “será que vou dar conta da matéria como também da indisciplina?”. Em suma, “será que eu vou ser um bom professor?”, “será que eu quero/vou mesmo ser professor?”

Essas indagações e sensações conflitantes ainda permanecem no início da carreira profissional, ou seja, ao terminar o curso, diante da realidade do mercado de trabalho, esse agora professor iniciante ainda tem muitas dúvidas. De acordo com Hall e Hord (1987), esse tipo de professor tem preocupações que variam conforme seu próprio desenvolvimento e que se manifestam especialmente em situações de mudança. Os autores definem preocupação como “a representação constituída por sentimentos, inquietações, pensamentos e considerações por uma questão particular ou uma tarefa” (p.58). Tais preocupações revelam-se em etapas que se desenvolvem em uma escala evolutiva, embora também seja comum encontrar preocupações de um nível mais elevado em professores iniciantes.

Segundo Sikes (1985), na primeira etapa, compreendida entre os 21 e os 28 anos, os problemas mais recorrentes que preocupam esses alunos-professores são os que dizem respeito à disciplina e ao domínio dos conteúdos. Essa é também uma fase de exploração de possibilidades e início de estruturação da vida adulta, coincidindo também com uma fase de socialização profissional.

Devido às características da licenciatura dupla, Silva e Margonari (2004) identificam três tipos de aluno-professor que vivenciam as preocupações mencionadas e que reagem a cada uma delas de acordo com suas escolhas e experiências,

respondendo diferentemente às atividades e aos questionamentos surgidos durante o desenvolvimento da disciplina Prática de Ensino, apontando para as diretrizes profissionais futuras. São eles:

O **tipo 1**, desde o início, se identifica com o curso e tem como objetivo ser professor. Na maioria das vezes, já ministra aulas em escolas de idiomas para alunos particulares e empresas e/ou desenvolve projetos de pesquisa na área de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Esse aluno também tem momentos de insegurança, mas, dada as suas experiências, lida com as incertezas de uma maneira branda.

O **tipo 2**, apesar de se identificar com o curso, não se vê como professor de língua estrangeira, preferindo o ensino de língua materna. Isso implica mais tempo dedicado ao estudo das disciplinas relacionadas à Língua Portuguesa, o que faz com que sua competência lingüístico-comunicativa em língua estrangeira não seja tão desenvolvida, gerando-lhe assim mais insegurança.

O **tipo 3** não se interessa pelo ensino de línguas em geral e não se vê como professor. Esse aluno até desenvolve uma competência lingüístico-comunicativa na língua estrangeira, mas opta pelas diversas possibilidades de trabalho que a graduação em Letras lhe propicia, tais como: pesquisa, revisão e tradução. Enfim, atividades que não estão envolvidas com o Ensino Fundamental e Médio. Devido a essas características, cumpre todas as disciplinas pedagógicas sem se envolver muito com as questões advindas da prática.

Para os autores, respostas aos conflitos e questões surgidos durante as atividades da disciplina Prática de Ensino estão relacionadas com essa tipologia, que atua como uma força no processo de formação do futuro professor, ou seja, cada aluno responde à prática e aos questionamentos que dela emergem, segundo o seu perfil.

Acreditamos que essa força ainda permanece com o ex-aluno professor após o término do curso. Nessa fase de exploração de possibilidades profissionais, ela continua influenciando suas ações, decisões e re/elaborações do discurso sobre sua futura atuação docente.

O processo de elaboração do relatório ou de depoimentos pessoais sobre sua prática e vida é o momento em que o aluno-professor não só organiza o seu discurso como também dá sentido às experiências vividas. Durante essa produção escrita é a ocasião em que se retomam inquietações necessárias para instaurar a reflexão sobre

teoria e prática, sobre a arte de ensinar, estimulando a maturidade e a definição do posicionamento profissional do futuro educador.

Tendo em vista a importância dessa produção textual escrita no processo de construção e organização da experiência humana, passamos, a seguir, à sua apresentação e análise.

1 Apresentação e análise dos dados

Os dados foram coletados via mensagem eletrônica, enviada a ex-alunos da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I e II de 2002, nas quais solicitava-se a produção de um texto narrativo sobre a sua trajetória de vida profissional, do momento em que tinham deixado a Universidade até os dias de hoje, 2005. Solicitava-se também que explicitassem os efeitos e os sentimentos vividos em cada decisão tomada.

Dos 16 ex-alunos contatados que compunham essa turma, 13 retornaram o texto pedido. Desse grupo, 8 (61,5%) estão exercendo alguma atividade docente e 5 (38,5%) estão atuando em outra área. Veja-se a tabela 1:

Tabela 1

Lecionando	Não lecionando	Total
8 (61,5%)	5 (38,5%)	13 (100%)

Dos ex-alunos que estão no magistério, 5 (38,5%) lecionam inglês e 3 (23%), português. Confira a tabela 2:

Tabela 2

Lecionando		Não Lecionando	Total
Inglês	Português		
5 (38,5%)	3 (23%)	5 (38,5%)	13 (100%)

As porcentagens indicam que um número razoável de ex-alunos professores egressos do curso de Prática de Ensino de 2002 está seguindo a orientação profissional prevista pelo curso de licenciatura.

A tabela 3 abaixo mostra que, apesar das migrações de um perfil para outro, o aluno tende a seguir o seu perfil na escolha das disciplinas.

Tabela 3

Escola	Inglês	Tipo	Português	Tipo
Estadual Pública	1	(1)	1	(2)
			1	(1)
Municipal	1	(1)		
Rede Particular	1	(2)		
	1	(1)		
Faculdade Públ.	1	(1)		
Faculdade Partic.			1	(2)

Note-se que na Rede Particular há um aluno tipo (2) lecionando inglês e na rede Estadual Pública há um tipo (1) lecionando português. Apesar dessa migração, os demais alunos seguem o seu perfil na escolha profissional.

A seguir apresentamos a análise dos dados. Ressaltamos que o termo discurso, entendido como qualquer atividade comunicativa e o processo de sua enunciação, norteou a análise, que foi feita a partir da busca de efeitos de sentido no seu interior de cada texto.

O confronto das narrativas com os dados dos relatórios de 2002 revelam que as decisões até agora tomadas estão muito ligadas ao perfil de cada aluno. Evidenciam também um desejo muito forte de se encontrar e de melhorar profissionalmente. Todos, de certa forma, estão fazendo ou já fizeram algum movimento na direção de uma mudança futura e isso se transforma em momentos de dúvidas, angústia e tensão.

1.1 Aluno tipo 1

A ex-aluna K, que durante o estágio de regência demonstra não ter tido grandes problemas na prática, visto ser essa a sua área de atuação, atualmente é professora substituta de Língua Inglesa, no Departamento de Letras da UFSCar. Nesse percurso teve decepções, teve que desligar da escola de idiomas em que trabalhava e, por dois

anos, não conseguiu passar na seleção para o mestrado de Lingüística Aplicada da UNESP de Rio Preto e na Pós Graduação em Educação da UFSCar, o que a desanimou:

(...) tentei incansavelmente por dois anos consecutivos, cada vez que prestava, mais eu me decepcionava e me achava incapaz de passar nessa etapa do meu desenvolvimento profissional. Então, me desanimei (...) Acho que ter passado pelo processo seletivo da Federal (...) me fez acordar e voltar a sonhar com meu antigo ideal de seguir a carreira acadêmica (...)

D, outra ex-estagiária tipo 1, com experiência no ensino de Língua Inglesa para crianças, em escolas particulares e de idiomas, que afirmava estar (...) *preparada para dar aulas para alunos de escola pública, particular ou em curso de idiomas*, ainda continua lecionando algumas aulas em escola de idiomas e entrou no mestrado da UFSCar em 2005.

S era uma aluna que, apesar de inicialmente ter sérios problemas com a língua inglesa, sempre manifestou a vontade de ser professora dessa língua, mas sentia-se insegura por causa da lacuna lingüística:

(...) confesso que no começo do curso, não me via como professora, por achar que não tinha competência lingüística,

Com muito esforço, no decorrer do curso, conseguiu superar parte do problema lingüístico e firmar sua confiança e posição e se ver como professora dessa língua:

(...) mas com o tempo vi que um professor de língua inglesa não é formado apenas de competência lingüística, se assim o fosse, os “americanos” poderiam vir ao Brasil e fazer com que alunos falassem Inglês em 24 horas, mas um professor de língua inglesa é formado de embasamento teórico de saber como, porque e para que aprender Inglês.

Atualmente S passou no concurso do Estado para professor de português e, como ainda não escolheu sua vaga, é professora eventual dessa disciplina em uma escola estadual de São Carlos, (ensino fundamental e médio). Diz estar feliz e que ainda quer lecionar inglês, pois continua fazendo curso em escola de idiomas.

1.2 Aluno tipo 2

Em 2002, G, que se considera mais professora de língua materna do que de língua estrangeira, ao avaliar sua atuação na prática de língua inglesa, deixa transparecer que o problema da disciplina a afetou de alguma maneira e que:

(...) a área de inglês não seria a minha principal especialização, tendo a necessidade de buscar seus auxílios técnicos (de K, sua parceira) quando necessário.

Na época, nos referimos a uma dúvida marcada pelo verbo *seria* que, como modal e não temporal, explicita atitude do falante sobre aquilo que é dito. G não confessa que a área de Inglês não é a sua principal especialização. Mas, ao invés disso, usa o modal *seria*, que naquele momento expressa dúvida quanto à possibilidade de vir a atuar como professora de língua estrangeira. Hoje em dia, ela faz mestrado em Literatura na área de Ciências Sociais e, para se manter, dá aulas de inglês. Tem estudado bastante para ensinar essa língua e já passou por várias escolas e atualmente está em uma de renome em sua cidade:

E também estou dando aulas na Aliança Idiomas. Considerando meu histórico como professora de escola de língua, é uma avanço considerável. E esse avanço tem se processado como english speaker and teacher, já que me vi pela primeira vez obrigada a dar aulas todas em inglês. Isso me deixou de início muito insegura (...) Procuo desde então estudar mais, ler bastante em inglês, ver mais filmes com legendas em inglês

Mesmo com todo esse investimento e satisfação pessoal no ensino da língua inglesa, ainda não vê a possibilidade de ficar por muito tempo atuando em língua estrangeira

(...) O fato é que para mim, dar aulas de inglês me interessa sobretudo pelo fato de estar trabalhando como professora, que definitivamente é uma de minhas paixões. (...) Esse talvez seja um lado bom da minha “ignorância” na língua, tenho prazer em aprender com meus alunos, essa troca acredito ser muito boa para o aprendizado deles (...) Além disso, o aprendizado do inglês é muito importante para a carreira acadêmica, a qual pretendo seguir e emprego como professor de língua estrangeira é “um quebra galho” dos mais antigos (...) Desejo terminar meu mestrado e trabalhar no que realmente gosto, seja na literatura, seja na sociais (...) Há tantas coisas que tenho estudado, lido, que merecem ser ensinadas. E então, inglês, just for fun. Quem sabe?

Note-se que, apesar de tudo o que tem feito, G não se sente competente o suficiente para a aula de língua e reitera a sua vontade de trabalhar com aquilo de que gosta, a Literatura.

Essa dúvida quanto a competência lingüística parece não existir para a estagiária, J, pois recorre ao apoio da bagagem teórica aprendida durante o curso de Licenciatura em Letras para firmar sua capacidade como professora de língua Inglesa. Atualmente, J terminou seu mestrado em Literatura Portuguesa, na UNESP, Araraquara e leciona língua portuguesa em um cursinho e em uma faculdade do interior de São Paulo.

A aluna P não se via como professora de inglês e, a expectativa de reger aulas nessa língua lhe causava grande insegurança. No entanto, o seu grau de envolvimento com a Prática de Ensino foi tanto que, após o estágio, ela já considerava a hipótese de ensinar essa disciplina. Veja-se o depoimento de H sobre a mudança de atitude de P:

(...) Fiquei satisfeita em perceber, durante as aulas, o interesse e o envolvimento que ela dispensou aos alunos e às atividades desenvolvidas. Porque durante o curso a P dizia que nunca iria dar aula. Após o estágio, já havia mudado de idéia, e passou a considerar essa hipótese.

Apesar de considerar essa hipótese, P, ao rever mais uma vez a sua atuação profissional futura conclui:

No momento não pretendo atuar na área de Língua Inglesa. Gosto muito da língua e acredito estar preparada para ministrar tal disciplina, pois tenho facilidade em aprendê-la e paciência para ensiná-la.

De fato, não está ensinando inglês. Atualmente está na Itália, fazendo curso de Italiano. Gosta muito dessa língua e quer trabalhar no seu ensino quando aqui retornar, o que significa que continua na área de ensino de Língua Estrangeira.

G, com algumas características 2 mescladas com 3, ao terminar o curso, volta para a casa dos pais e se questiona:

Medos, anseios e insegurança que se traduziam na pergunta a latejar dentro da minha cabeça: o que fazer da minha vida.

Tentou se preparar para o mestrado em Análise do Discurso, mas perdeu o prazo para inscrição. Enviou o CV, na tentativa de dar aulas de português e literatura, mas não conseguiu nada. Dizia que:

Não arriscaria ensinar língua inglesa, uma vez que meu inglês merecia ser esquetejado,(...)

Por isso, matriculou-se na Cultura Inglesa de Ribeirão Preto. Desde então tem estudado bastante inglês, já prestou o Cambridge First Certificate, conseguiu um trabalho de 10 horas semanais no SAC – Self Access Centre da Cultura, onde dá apoio a alunos com dificuldades . Apesar de não explicitar que está investindo na futura profissão , ela diz:

Estou estudando agora para prestar o CAE em Dezembro e ano que vem estou me organizando para ir para Brighton fazer um curso de um ano na escola Saint Giles e tirar o Proficiency lá. Se nada disso der certo, começamos de novo com o antigo projeto de vender salgadinhos

1.3 Aluno tipo 3

Apesar de alguma movimentação na direção profissional direcionada pela licenciatura, ainda continuam atuando em outra área. Por exemplo, A, que trabalha como jornalista, passou no concurso na rede pública para professor de português, mas não assumiu. S, que trabalha na Caixa Econômica, tentou mestrado em Lingüística Aplicada na Unicamp, mas não foi bem sucedido.

Já H, que, apesar das tensões, havia feito um trabalho de prática de ensino muito bom, não se sentia preparada para tal tarefa:

(...) Não pretendo atuar na área de LI, pois entendo que não estou preparada suficientemente para assumir essa responsabilidade. Tenho dificuldade com a LI. O curso diminuiu um pouco essa dificuldade, mas não o quanto eu entendo ser necessário para ensinar.

Logo após o curso, pensou em se preparar para um curso de pós-graduação, mas não teve condições , pois se envolveu nos assuntos domésticos. Atualmente, apesar de dizer que: *sou uma dona-de-casa convicta. Não tive coragem de abandonar meu posto e*

me dedicar ao magistério, pensa em preparar um projeto em lingüística e retornar aos estudos.

2 Considerações finais

O confronto dos textos revela que esses ex-alunos-professores ainda estão vivenciando situações de mudança e esse novo porvir lhes provoca dúvida, tensão e medo. Nesse processo, ainda são movidos pelo seu perfil: uma força que atua nas suas escolhas e experiências feitas durante o curso de Letras, por isso ainda enfrentam momentos de ansiedade e insegurança com relação à futura atuação profissional. No processo, essas sensações, além de, muitas vezes, revistas e superadas, correspondem a uma fase de exploração de possibilidades que a vida lhes oferece e que são comuns à faixa etária em que se encontram. Talvez, o tempo e a maturidade os ajudem na decisão final e na superação das dificuldades.

Notas

¹ Essa pesquisa, iniciada em 2002, atua em duas frentes: (1) a da formação pré-serviço e (2) a da prática profissional. A primeira tem como objetivo observar a postura e o desempenho dos alunos do curso de Letras da UFSCar, durante os dois semestres de Prática de Ensino para verificar em que medida o investimento no conteúdo/prática pedagógica, construído ao longo de quatro anos, reflete em sua atuação e prática, diferenciando-os. A segunda se propõe acompanhar professores iniciantes em exercício para verificar até que ponto esse investimento influencia a sua prática docente.

Referências

- DA SILVA, A. & MARGONARI, D. M. O que revelam os relatórios de estágio supervisionado sobre a formação de professores de língua inglesa. *CONTEXTURAS*, nº 7, PUC-SP/APLIESP, 2003, p 39-53.
- HALL, G.; HORD, S. *Change in schools*. New York: Suny Press, 1987.
- SIKES, P. The Life Cycle of the Teacher. In: BALL, S. J.; GOODSON, I. F. (eds) *Teachers' lives and Careers*. London: The Falmer Press, 1985, p. 67-70.