



## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NA REGIÃO DE FRONTEIRAS LATINAS E A INVESTIGAÇÃO DE CRENÇAS

Graziela BARP (UFGD- Bolsista CAPES)<sup>1</sup>

**RESUMO:** O ensino de línguas estrangeiras no Brasil deve passar por uma política que reflita a diversidade das regiões e interesses locais das comunidades, inclusive de processos de globalização da ciência relativos aos processos educativos. A presente pesquisa desenvolve-se motivada pela inquietação acerca da formação de professor de língua inglesa em região de fronteira latina. O objetivo principal é o de contribuir para a compreensão das condições de produção dos discursos relacionados tanto à internacionalização das universidades como às dificuldades linguísticas e a elucidação de enunciados encadeados que podem ser melhor explanados pelo estudo regionalizado. As condições do ensino na área de língua inglesa em uma região de fronteira, especialmente no caso de povos de países de língua latina, são afetadas por um processo secular de colonização e crenças culturais que não contempla o acesso da população de fronteira a indivíduos falantes do idioma inglês. A análise dos discursos da presente pesquisa ocorre nos documentos, entrevistas e questionários que compõem o campo discursivo figuras diferentes, que são nomeados, analisados, circunscritos, corrigidos, redefinidos, contestados ou suprimidos. Para responder à questão-problema da presente pesquisa utilizou-se um arquivo composto por um conjunto discursivo ou *corpus*, formado pela análise do Projeto Político Pedagógico do curso de Letras da UFGD, a partir de questionários aplicados a docentes e entrevistas a discentes do curso de letras, que estejam cursando o primeiro e último semestre do curso. As condições enunciativas do *corpus* correspondem à perspectiva de análise de discurso de orientação teórica franco-brasileira foucaultiana e pelo entrecruzamento das teorias sobre crenças e problematizações do discurso que sustenta os dizeres sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa e o poder-saber.

**PALAVRAS-CHAVE:** Crenças. Fronteira. Formação de professores

### A internacionalização das instituições

O ensino de idiomas envolve a compreensão do papel do professor, dos alunos, da metodologia utilizada, tudo interligado por uma política linguística estabelecida. Isso é relevante para as universidades que ampliam e estruturam suas

<sup>1</sup> Discente mestrado em Letras UFGD grazi.b@uol.com.br

ações voltadas para a internacionalização. Nesse processo, surgem discursos variados na tentativa de adequar as atividades de ensino, pesquisa e extensão a uma proposta voltada a um mundo global.

Agredado a esse discurso de educação surge o tema da internacionalização das IES (Instituições de Ensino Superior) estimulado diversificadamente pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), *“não apenas através da mobilidade de discentes e docentes, mas também na troca de ideias, na integração da dimensão internacional ao ensino, pesquisa e extensão, funções das instituições de ensino superior”*. (Brasil, 2017, p.6)

Esse movimento nas instituições pode ser entendido mediante o conceito de internacionalização constituído sob os efeitos da globalização na instituição universitária. Morosini (2006, p. 117) explana a evolução desse conceito desde o pós-guerra até a atualidade, e o define como *“o processo que integra uma dimensão global, intercultural e internacional nos objetivos, funções e oferta da educação pós-secundária”*. Ele também entende que o nível nacional e setorial da internacionalização se constitui por meio de políticas, financiamentos, programas e marcos regulatórios, mas também que, por outro lado, o nível institucional é onde ocorre o processo real de internacionalização, isto é, programas acadêmicos, intercâmbio de estudantes e professores, estudo de idiomas estrangeiros, currículo internacionalizado, processo de ensino e aprendizagem, capacitação intercultural, palestrantes e visitantes internacionais, entre outros.

O conhecimento é um dos principais valores da globalização e as concepções de liberdade acadêmica e de autonomia vêm sofrendo um grande impacto a partir da ação da economia de mercado globalizada, já que o mercado é um arranjo sociopolítico e econômico. Morosini (2006) destaca que a criação de uma instituição transnacional globalizada, que inclua o desenvolvimento de novas tecnologias e o consumo de novas necessidades fabricadas pela propaganda e pela máquina globalizada de consumo, vem modificando a estrutura educacional das nações e de governos inseridos no projeto global de trocas e lucros. Assim, os lucros dependem do controle cada vez maior das instituições educacionais em geral e da universidade em particular. A autora também argumenta que controlar a educação é essencialmente controlar as mentes e a soberania dos estados nacionais, o que implica na perda de autonomia e de direitos individuais. Ela entende que a construção do Estado de Conhecimento se insere na discussão dos grandes temas

sobre a Internacionalização Universitária, a saber: 1) a globalização do ensino superior, o desenvolvimento de sistemas educacionais integrados, o capitalismo acadêmico, as relações universitárias, a influência das corporações multinacionais, os conglomerados de mídia, o neocolonialismo transuniversitário, o lucro como objetivo no financiamento de atividades, pesquisas e colaboração acadêmica, etc. Destes decorrem outros temas em resposta à perda da autonomia educacional no mundo globalizado, a saber: autonomia de estudos e de currículos, identidade estudantil e sustentabilidade, práticas sociais e desenvolvimento sustentável, etc.

Assim, os efeitos negativos na relação entre internacionalização e globalização passam pela análise das desigualdades resultantes, em contraste com a lucratividade das nações dominantes sobre as dominadas, ou seja, um neocolonialismo disfarçado de progresso global libertador. Assim, os países consumidores de produtos educacionais internacionalizados correm o risco de trocar a sua autonomia e a sua sustentabilidade nacional por uma situação de alienação a uma ordem global controlada pelo mercado e pelo lucro. A irracionalidade global pós-moderna só pode ser combatida localmente, a partir de uma reflexão séria e lúcida dos perigos da internacionalização subjugada pelas forças da economia global mal-direcionada.

Para o Brasil apresentam-se muitos desafios e questionamentos na implementação da internacionalização, sendo alguns descritos por Laus (2012, p. 258) e Gimenez (2017), isto é, o estabelecimento de uma política formal de internacionalização, uma abordagem clara e explícita da questão na missão da universidade, a oferta de uma opção de segunda língua nos currículos acadêmicos, a oferta de cursos em língua estrangeira, a ampliação dos programas de dupla titulação, a oferta de informações sobre captação de recursos nacionais e internacionais para professores e pesquisadores, a criação e a oferta de fundos institucionais para o co-financiamento de projetos internacionais, ampliação da participação acadêmica em atividades internacionais, a melhoria na infraestrutura de suporte à integração de estudantes internacionais, a ampliação e a melhoria das condições de oferta de alojamentos a estudantes estrangeiros, a melhoria no investimento na qualificação de recursos humanos para gestão da cooperação internacional e a implantação de políticas de contratação de especialistas para as estruturas de gestão de cooperação internacional, etc.

No mundo globalizado o idioma mais praticado é a Língua Inglesa, que por questões históricas sofre variações na fala e no léxico. Isso reflete diretamente o ensino do idioma e a sua regulamentação, o que pode reproduzir ideias apregoadas pelo capitalismo globalizado ou adequar-se ao translíngüismo e o conceito de inglês enquanto Língua Franca. Nesta discussão, Rajagopalan (2003, p. 61) problematiza o fato da nova ordem mundial e o avanço da língua inglesa na comunicação internacional, estarem afetando outras línguas. As consequências seriam: a submissão ao poder estrangeiro dominador, a existência de cidadãos cuja identidade linguística seria ameaçada ante tais forças avassaladoras estrangeiras e a resistência como tentativa de enfrentamento face às ingerências sofridas.

Essa regulamentação globalizante tem gerado discursos inflamados no mundo acadêmico em que a língua regional é parte importante da cultura e da práxis de segmentos de falantes resistentes à globalização. Tais segmentos populacionais são representados nos cursos de Letras e Relações Internacionais, nos setores de intercâmbio e nos projetos voltados ao ensino de idiomas. Apesar destes serem os mais envolvidos diretamente, sabe-se que todo o meio acadêmico usa idiomas, seja para desenvolver e divulgar pesquisas, para ampliar a troca de ideias em eventos e projetar-se no mundo globalizado com vistas a desenvolver projetos que exigem recursos de investimento financeiros, etc. Neste sentido a Língua Franca espelha um ensino da língua estrangeira voltado a formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e outros modos de pensar e de agir. Em suma, a língua franca é um instrumento de inserção do indivíduo como um cidadão do mundo. (Rajagopalan, 2003, p. 70)

### **A investigação de crenças**

Neste âmbito, o curso de Letras ocupa-se, dentre várias atribuições relacionadas indiretamente com a internacionalização, da formação de professores de inglês e da discussão de aspectos concernentes à Língua Inglesa. Neste espaço circulam discentes e docentes regidos por um regulamento configurado como Programa Político Pedagógico.

Esses sujeitos produzem enunciados em um tempo e espaço que dão sentido à sua prática e refletem as suas crenças e verdades. Outros pesquisadores (Kalaja et al., 2015; Barcelos, 2001) destacam as crenças como sendo um diferencial no ensino e aprendizagem de uma segunda língua, uma vez que revelam o que o

sujeito pensa sobre aquela língua, como ele acredita que acontece o aprendizado e quais as suas experiências positivas e negativas no processo de aprendizagem. Estas autoras citadas também descrevem as evidências de que a verdade subjetiva interfere muito mais no aprendizado do que a realidade concreta, corroborando o entendimento de que as crenças aparecem num contexto específico e são construídas e reformuladas na interação com o outro.

Pode-se indagar, neste aspecto, quanto à repercussão do aprendizado de uma língua anglo-saxônica em uma região de fronteira de países latinos em que os idiomas dominantes são o espanhol (castelhano) e o português, pois, como afirma Rajagopalan (2003, p. 125) *“trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta”*.

Afinal, como uma língua estrangeira de origem anglo-saxônica pode repercutir no aprendizado de falantes monolíngues de português ou espanhol?

Há que se pensar que esses falantes, contrariando a máxima de que o inglês é uma exigência, talvez não tenham a necessidade real de usar inglês no dia a dia, pelo menos para a maior parte da população). Logo, este idioma acaba sendo menos relevante e difícil de se priorizar, para muitas pessoas.

No mundo acadêmico a questão recai sobre os alunos de pós-graduação que possivelmente tenham maior contato com a Língua Inglesa, por lerem artigos internacionais voltados às suas pesquisas. Na graduação, por sua vez, é um conhecimento que atrai alunos com interesses específicos, por exemplo, intercâmbio, mobilidade acadêmica, iniciação científica, etc.

Para situar a questão “fronteira latina e inglês como língua franca” há de se pensar em um dinâmica que extrapole o conceito geográfico, a cartografia, o território e o Estado. Inclusive, no caso do Brasil, fala-se em uma tríplice fronteira com o Paraguai e a Argentina, com seus interesses comerciais e administrativos.

Assim, Silva (2017, p.2) resume a definição de Acosta que conceitua tal região com uma concepção dinâmica e contemporânea, respeitando os estudos sócio-culturais e políticas de fronteira, inserindo-se em uma perspectiva decolonial:

Observar que a fronteira é uma construção humana e social, portanto dinâmica e em permanente (re)construção, e se relaciona aos processos contemporâneos, vivenciados de forma específica na América Latina, associados à crise do Estado-nação, às migrações internacionais, ao regionalismo e a integração regional, ao protagonismo indígena e de novas perspectivas que fizeram emergir a noção de ‘espaço transfronteiriço’, como

algo que não pertence a um ou outro estado, a uma ou outra cultura, constituindo-se num espaço de troca (para além do comercial) e impulsionador dos processos de integração regional. (Acosta, 2017)

Os conceitos se entrelaçam à medida que o estudo sobre as crenças possibilita uma aproximação e um conhecimento pormenorizado dos processos de interação nos espaços transfronteiriços, promulgando elementos fomentadores da construção de uma perspectiva latino-americana para a análise apropriada da realidade regional e local.

Ao se conceber que as crenças são pessoais, contextuais, episódicas, e têm a sua origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore, é possível estudá-las para melhor atender às necessidades do aluno de letras e o professor em formação como agentes em um espaço com vistas à internacionalização.

Para a investigação deste conteúdo de aprendizado, cultura e crenças, são utilizados instrumentos normativos, metacognitivos e contextuais, descritos deste modo por (Barcellos, 2001,p. 85)

Estudos recentes têm combinado abordagens múltiplas, usando questionários com observações de sala de aula (Mantle-Bromley, 1995) e com entrevistas (Sakui & Gaies, 1999; Wen & Johnson, 1997). Outros estudos utilizam análise metafórica, diários e narrativas (Ellis, 1998; Miller & Ginsberg, 1995), desenhos (Swales, 1994) e estudos de caso (Allen,1996; Valenzuela, 1996).

Ainda para Barcellos,

Esses estudos mais embasados permitem que o sentido emergja do contexto e indicam a importância de se examinar a relação entre as crenças dos alunos e suas ações em contexto. Vários autores sugerem que as crenças são formadas pela cultura do aluno e pelos contextos sociais nos quais eles estão inseridos (Barcelos, 1995; Riley,1997; Tumposky, 1991; Yang, 1992). Além disso, as crenças são variáveis (Sakui & Gaies, 1999; Kalaja, 1995) e construídas socialmente (Kalaja, 1995).

As crenças também podem ser internamente inconsistentes e contraditórias, e Barcelos complementa que elas não somente influenciam ações, mas também as ações e as reflexões sobre as experiências, o que pode levar a mudanças ou criar outras crenças.

Neste entendimento, é imprescindível investigar, entender e priorizar a crenças dos futuros professores com vistas a adequar a sua formação na graduação para uma atuação profissional mais segura e proativa. Assim, o processo dá-se de forma isolada e gera frustrações que poderiam ter sido evitadas ao impedir que tudo ande em sintonia visando uma evolução satisfatória de aprendizado, juntando

conhecimento, auto-determinação e ação crítica, ao promover mudanças para adequação da aprendizagem.

Com base nesse conjunto de conhecimentos, elaboramos como instrumento de pesquisa um questionário para investigar a crença de alunos que estão ingressando no curso de letras, a fim de entender suas expectativas com relação ao curso, o trabalho com idiomas e também sobre o aprendizado de uma segunda língua.

Este questionário específico teve como base a escala Balli (Beliefs About Language Learning Inventory) que foi desenvolvida por Horwitz, cujo inventário sobre crenças aborda categorias como: aptidão de língua estrangeira, dificuldade de aprendizagem, natureza de aprendizagem, aprendizagem e estratégias de comunicação e motivação. Os estudos de Horwitz (1987), Barcelos (2001/2006), Gimenez (2001) e Altan (2006) explanam sobre esta escala e suas variações e adaptações.

Com intuito de elencar as crenças na região de fronteira, optamos por perguntar sobre temas relativos ao papel do professor, sobre como o curso de letras vai contribuir na formação de professor de Língua Inglesa e se os conhecimentos adquiridos na graduação podem ajudar no exercício da sua profissão.

Para avaliar as expectativas dos alunos, foi indagado o que o aluno espera estudar nas diversas disciplinas voltadas à Língua Inglesa e quais autores ou temas ele já estudou para iniciar a formação acadêmica em Língua Inglesa.

Sobre a compreensão de quanto o aluno entende do processo ensino-aprendizagem, formulamos questões diretas: como dá-se o processo ensino-aprendizagem de uma segunda Língua e quais são as qualificações necessárias ao aluno em formação para a docência em Língua Inglesa.

A crença relacionada à motivação em aprender idiomas foi abordada mediante questões sobre a importância da graduação para o professor de Inglês enquanto segunda Língua e como seria uma boa formação de um professor de Língua Inglesa. Também concernente a motivação, interligada à aprendizagem e experiências anteriores, perguntou-se em que aspectos o discente acredita ter mais dificuldade e precisaria de mais estudo ou prática para alcançar seus objetivos.

Em suma, as respostas a estas questões podem revelar se há alguma discrepância quanto às crenças apresentadas em outras pesquisas realizadas no Brasil, em outras regiões que não estão na condição de fronteira com falantes de

línguas neolatinas. Ainda mais, a presente pesquisa pretende contribuir para o fomento do diálogo acerca da formação de professores de língua inglesa que atuarão em um mundo globalizado, sem resistências ao instrumento da língua inglesa como língua franca de integração global ou de prejuízos à preservação da riqueza cultural regional de falantes de línguas neolatinas em região de fronteira latino-americana. Há que se pensar que futuramente outros povos se integrarão mais nas relações interfronteiriças da América do Sul, como a Guiana, Guiana Inglesa e Guiana Francesa. Há que se não confundir o inglês como instrumento universal de integração científica, cultural, comercial, turística, etc.

## REFERÊNCIAS

ALTAN, Mustapha X. **BELIEFS ABOUT LANGUAGE LEARNING OF FOREIGN LANGUAGE-MAJOR UNIVERSITY STUDENTS**. Australian Journal of Teacher Education. Vol 31, No 2, 2006.

Barcellos, Ana Maria. **Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte**. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 1, n. 1, 2001.

\_\_\_\_\_. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas**. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 7, n. 2, 2007  
Brasil

Brasil. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes**. Edição Diretoria de Relações Internacionais, Brasília, Outubro/ 2017.

Gimenez, Telma et al. **Language issues in a global world: insights from Brazil** Londrina/ Edição do autor, 2017.

\_\_\_\_\_. et al. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 593-619, Sept. 2015. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982015000300593&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982015000300593&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em 16 de abril de 2018.

KALAJA, Paula; BARCELOS, Ana Maria F; ARO, Mari; Ruohotie-Lythy, Maria. **Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching**. Palgrave Macmillan, 2015.

LAUS, S. **A internacionalização da Educação Superior**: um estudo de caso da

Universidade Federal de Santa Catarina. 2012. 331 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal da Bahia, Salvador - BA, 2012.

MOROSINI, Marilia Costa. **Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior –Conceitos e práticas**. Educar, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006. Editora UFPR.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SILVA, MARCOS ANTONIO DA. **Resenha: Espaços Transfronteiriços e integração na América Latina: uma análise de “Repensar las fronteras, la integración y el territorio”**. ACOSTA, Willy (org).. Repensar las fronteras, la integración regional y el territorio’, Costa Rica/Buenos Aires: IDESPO/CLACSO, 352 pgs., 2017. Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD - ISSN 2316-8323 - Dourados - MS, Brasil, v.6. n.12, jul./dez 2017.