

EXPECTATIVAS E CRENÇAS DE GRADUANDOS EM LETRAS PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Patrick Rocha (UNILA)
patrickrocha123@outlook.com
Franciele Maria Martiny (UNILA)
franmartiny@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica (IC), que teve como objetivo principal abordar as crenças e expectativas dos discentes do curso de licenciatura em Letras, voltado à formação para ensino de português como língua não-materna (PLE). Assim, o objetivo do estudo foi focalizar as opiniões, anseios, expectativas e sentimentos do alunado, coletados de maneira híbrida, articulando princípios da investigação qualitativa aos da quantitativa (BAZARIM, 2008), dentro do escopo Linguística Aplicada em diálogo com os estudos sociolinguísticos em um contexto universitário brasileiro com vocação latino-americana. A problemática advém dos recorrentes casos de desistência nos cursos de formação docente no país, e também verificados nessa graduação, o que suscita a formulação de alguns questionamentos, como qual seria o perfil do referido alunado, bem como suas pretensões. Assim, a pesquisa analisou os posicionamentos dos graduandos de turmas iniciantes e concluintes de 2020, por meio da aplicação de questionários e roteiros de entrevistas em formato virtual. Verificou-se que, de maneira geral, apesar da heterogeneidade do grupo, característica da superdiversidade da instituição, os ingressantes têm como principal objetivo, no curso, aprender e aprimorar seus conhecimentos sobre as línguas (o curso forma para licenciatura dupla português e espanhol), não citando a docência ou uma possível atuação em PLE. Já os concluintes evidenciam uma mudança de expectativa sobre o curso, passando de uma ideia inicial mais centrada na aprendizagem das línguas para uma formação mais ampla, apontando, até mesmo, a falta de mais disciplinas voltados às suas práticas docentes. Novamente, o ensino de português como língua adicional segue sem ser evidenciado, bem como as oportunidades que tal campo proporciona apesar do desenvolvimento de políticas atuais de internacionalização.

Palavras-chave:

Crenças discentes. Língua portuguesa. Formação acadêmica docente.

ABSTRACT

This paper presents the results of a research of Scientific Initiation that aims to approach the beliefs and expectations of the language degree's students, who are involved with teaching Portuguese as a non-mother language formation. Therefore, the study's aim, focus on the student's opinions, desires, expectations and feelings which were collected in a hybrid way, mixing qualitative and quantitative research rules (BAZARIM, 2008), inserted in an Applied Linguistics spectrum in the sociolinguistics' studies in a Brazilian university context with a Latin American vocation. However, the constant withdrawal cases in Careers of Languages and also

founded in this Degree Career, raises some question's formulations, trying also to understand which is the student's preferred profile. This research analyses the positions of the 2020's new studies and those who are graduating. According to the databases which were formed by the survey's application, scripts and interviews. In general ways, despite the group's heterogeneity, characteristic of the institution's superdiversity, the student's main objective is learning languages (the degree form for double Portuguese and Spanish degrees), without citing the teaching. While the graduates show a change in their belief about the course, moving from an idea more focused on this language teaching to a broader training. Furthermore, they consider there are more content focused on issues related to teaching practice, including, in this improvement of aspects related to the teaching of the foreign language. Again, the teaching of Portuguese as a foreign language is not very evident, as well as the opportunities that such a field provides despite the development of current internationalization policies.

Keywords:

Academic Training. Portuguese language. Student Beliefs.

1. Introdução

O curso focalizado neste estudo é o de Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras¹, em grau de licenciatura, que, como o próprio nome indica, visa formar professores(as) de espanhol língua estrangeira (ELE) e de português língua estrangeira (PLE) com foco nas línguas-culturas e literaturas latino-americanas. Isso porque, a graduação se vincula a uma instituição universitária pública que tem como missão a integração e o intercâmbio cultural, situada em uma região fronteira, a qual recebe discentes de variadas partes do Brasil, de outros países latino-americanos e, ainda, refugiados ou pessoas com visto humanitário.

Cabe mencionar que o curso foi implantado em 2015, com vagas para brasileiros e estrangeiros. De início, eram quatro anos, mas, com a reformulação do projeto pedagógico, a graduação passou a ter quatro anos e meio, e, atualmente, cinco anos. A alteração se deu, principalmente, à necessidade de maior carga horária para a realização dos estágios supervisionados, bem como a retirada das aulas aos sábados,

¹ Devido ao nome do curso se manterá a nomenclatura “estrangeira” ao invés de “adicional”, mas se concorda com a visão de ensino pelo viés de língua adicional e de acolhimento. Como discorrem Leffa e Irala (2014), o uso do termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico ou mesmo as características individuais do aluno. Ademais, as metas e objetivos do estudante não precisam ser considerados nesta instância, pois qualquer que seja o “fim específico” que é associado ao ensino de línguas, há um conceito maior sendo abrangente e adequado: o de “língua adicional”.

deixando a graduação integralmente no período noturno de segunda a sexta-feira.

Entretanto, os recorrentes casos de desistência de discentes em cursos de licenciatura em cenário brasileiro e observados nesse curso, ainda nos seus primeiros anos de existência, formulam alguns questionamentos sobre por que selecionaram essa carreira universitária e qual seria o perfil do referido alunado. Pensando nisso, para o desenvolvimento desta investigação, optamos por um questionário/roteiro de entrevista virtuais, elaborando questões que abordam diretamente as motivações dos discentes pela escolha do curso, uma vez que suas crenças e expectativas são, de acordo com Barcelos (2001, p. 73 – grifos nossos) “[...] pessoais, contextuais, episódicas e têm origem *nas nossas experiências, na cultura e no folclore*. [...] também podem ser internamente inconsistentes e contraditórias”. Para tanto, os dados serão analisados articulando princípios da investigação qualitativa aos da quantitativa, dentro do escopo Linguística Aplicada e dos estudos sociolinguísticos.

Assim, para entender um pouco mais o contexto de pesquisa e, após, as escolhas teórico-metodológicas, na sequência, são abordados mais aspectos sobre o funcionamento do curso universitário focalizado e as políticas de internacionalização do português brasileiro em cenário nacional.

2. Do curso aos processos de internacionalização de LP

Diante dos processos de globalização, a construção dos imaginários nacionais deixou de ser vista como prioridade dos povos, principalmente com o surgimento de políticas linguísticas em consonância com questões geopolíticas (Cf. RAJAGOPALAN, 2013). A partir deste processo, o ensino de PLE e a formação de professores para tanto partiram para uma agenda acadêmica contemporânea causada pelo efeito de ações de internacionalização no Brasil. Pensar, assim, na formação destes profissionais é fundamental para o avanço nas pesquisas para a criação de métodos, abordagens e práticas docentes adequadas e sensíveis no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de línguas, como o de PLE.

Entretanto, até o momento, as graduações voltadas à essa formação docente em específico são oferecidas por um pequeno número

de universidades no Brasil², em sua maioria públicas, os quais têm investido na pesquisa e no ensino nesta área principalmente nos últimos 40 anos. Sobre esse cenário, Almeida Filho (2017) menciona que a rede de ensino de PLE tem sido ampliada nos Centros de Estudos Brasileiros e congêneres, nos leitorados das universidades e escolas no exterior, mas sem uma ação correspondente de instauração, manutenção ou crescimento da qualidade profissional através de mecanismos de coordenação de atividades de formação de quadros docentes e de pesquisa adequados à sustentação da profissão no nível que se deseja atualmente. Situação que demonstra o quanto é necessário o aumento quantitativo e qualitativo dessas iniciativas.

Importante frisar que, diferentemente de outros cursos de Letras no país, o curso pesquisado está centrado nas expressões linguísticas e literárias da América-Latina, a partir do desenvolvimento da competência dos graduandos para práticas interculturais, acadêmico-científicas e profissionais que contribuam para com o avanço da integração sociocultural latino-americana e caribenha. Sendo que a implantação da instituição de ensino na região da Tríplice Fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai decorre de uma política de integração sociocultural, com o princípio pedagógico de educação bilíngue plena – espanhol e português – relacionada ao eixo de Línguas do Ciclo Comum de Estudos (CCE), o qual prevê aulas de espanhol para brasileiros e português para estrangeiros ou cuja língua materna não seja o português, em todo os seus cursos universitários.

No entanto, com a evasão de discentes por diferentes motivos³ nos cursos de licenciatura⁴, suscita a formulação de alguns questionamentos acerca das expectativas criadas no início e no final da graduação por esses participantes. Até porque, o campo de PLE é contemporâneo, e

² As instituições geograficamente mais próximas que oferecem um curso de graduação semelhante localizam-se em São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre, ou seja, estão a mais de 800 km de distância de Foz do Iguaçu.

³ Possível maior influência nos casos de evasão por conta da pandemia do novo Coronavírus (Covid-19).

⁴ De acordo com o jornal digital ‘Poder 360’, dados do censo universitário apontam que universidades públicas têm evasão de 15%, onde a região sul possui a pior taxa. A referida universidade, na qual a pesquisa está sendo realizada, se posiciona em segundo lugar com 26,5% na taxa de evasão das instituições federais. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/governo/universidades-federais-tem-evasao-de-15-em-2018/>. Acesso em: 05 de Julho de 2021.

carrega consigo questões históricas reforçadas pela chegada constante de estrangeiros no Brasil, muitas vezes, forçados à escravidão moderna; na substituição de mão de obra; por questões de trabalho, povoamento e de refúgio durante as grandes guerras ou tragédias naturais, entre tantos outros aspectos complexos, preconceituosos e excludentes que podem envolver tal cenário. Diante disso, é necessária a reflexão a partir da formação do professor de PLE como uma demanda contemporânea dos movimentos de internacionalização, cada vez mais forte no país (Cf. CHAGAS, 2019).

Além disso, a ascensão econômica e global do Brasil, no começo dos anos 2000, após a redemocratização, fez com que a visibilidade pelo país aumentasse atraindo muitos estrangeiros. Chagas (2019) explica que, com a desenvoltura econômica do Brasil, aliada à implantação do Tratado do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e à formação dos BRICS, oportunidades foram criadas para se querer aprender o português brasileiro para poder visitar, estudar ou mesmo trabalhar no país.

Isso traz impactos diretos no ensino superior, pois é neste espaço educacional que profissionais são preparados para atender tais demandas. No contexto da universidade onde a pesquisa foi realizada, a vocação surge de uma perspectiva que possa contribuir justamente para a integração latino-americana, por meio do conhecimento humanístico, científico e tecnológico, e da cooperação solidária entre as instituições de ensino superior, organismos governamentais e internacionais.

Diante desse cenário, buscou-se entender um pouco mais do perfil do alunado participante dessa graduação, como será debatido na sequência deste texto, por meio da explicitação das escolhas teórico-metodológicas.

3. Aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa

Diante do contexto acima, brevemente descrito, a fundamentação teórica-metodológica desta investigação se ampara nos estudos de crenças discentes (Cf. SILVA, 2007; BARCELOS, 2001; BARCELOS, 2004; BOTASSINI, 2015), mais especificamente dos estudos de crenças de alunos acerca da aprendizagem de línguas estrangeiras inserida na área de LA. Apesar da definição de crenças não ser específica desta, pois disciplinas como antropologia, sociologia, psicologia, educação também se preocupam em compreender o significado do que é verdadeiro ou

falso (Cf. BARCELOS, 2004), os estudos sobre crenças ganharam força a partir dos anos oitenta, a partir da LA.

Conforme analisa Barcelos (2001), desde então, muitos autores se debruçaram sobre o tema para descrever as crenças, todavia, por muito tempo, não se havia tentado entender por que os estudantes as possuíam, suas origens e o papel que elas exercem no processo de aquisição e ensino de línguas. Uma vez que, segundo Moita Lopes (2006), a LA não tem o propósito de ser uma nova verdade, mas surge como uma possibilidade alternativa para a pesquisa, que permita refletir sobre visões de mundo, ideologias e valores.

Como cita Moita Lopes (2003), é impossível pensar o discurso sem focalizar os sujeitos envolvidos em um contexto de produção: todo discurso provém de alguém que tem as suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular, assim como seus interlocutores.

Em outras palavras, sabendo as crenças, em seu conceito mais amplo sobre aprendizagem de línguas, são desenvolvidas a partir da cultura e do folclore de discursos que atravessam as identidades sociais, elas podem ser definidas como opiniões e idéias que alunos têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas (Cf. BARCELOS, 2001). Uma das suas principais características refere-se a sua influência no comportamento, ou seja, são fortes indicadores de como as pessoas agem. Para entendê-las é preciso não somente compreender as intenções senão os conceitos intersubjetivos que permeiam os pensamentos e ações.

Enfim, o estudo de crenças no âmbito da LA se debruça na prática, na realização de pesquisas de opinião junto aos aprendizes, sob diversas formas, com vistas a quem se identifiquem e os interesses do aluno, junto ao planejamento, condução e mediação docente das atividades didáticas. Como finaliza Barcelos (2001):

A abordagem contextual oferece uma definição mais ampla de crenças sobre aprendizagem de línguas, caracterizando-as como dinâmicas e sociais, e propondo uma metodologia diferente para investigá-las. Essa metodologia fornece uma riqueza de detalhes bem mais refinados a respeito dos tipos de crenças e do contexto onde essas crenças se desenvolvem, permitindo, assim, uma maior compreensão das crenças e de sua relação com a abordagem de aprender línguas estrangeiras dos alunos. Além disso, ao retratar os aprendizes como agentes sociais interagindo em seus contextos, essa abordagem também apresenta uma visão mais positiva do aprendiz do que as abordagens normativa e

metacognitiva. Entretanto, estudos desse tipo podem consumir muito tempo e são mais adequados às investigações com menor número de participantes. (BARCELOS, 2001, p. 82)

Tomando como base essa abordagem contextual, a pesquisa foi realizada durante a pandemia instaurada do novo coronavírus (Covid-19), por isso precisou ser adaptada ao formato virtual. Nesse sentido, 11 (onze) discentes ingressantes responderam ao questionário online⁵ e 07 (sete) discentes concluintes foram entrevistados via plataforma *Google Meet*, as quais, posteriormente, foram transcrevidas⁶. Diante disso, seguem na sequência, algumas reflexões em torno dos dados levantados na investigação, conforme os propósitos já elencados.

4. Análise de dados e discussão

De acordo com as informações obtidas, percebeu-se que a maioria respondente é formada por estudantes brasileiros⁷, somente 2 (dois) são da Colômbia e 1 (um) do Peru, e que mais da metade dos participantes possui entre 18 (dezoito) a 23 (vinte e três), ou seja, trata-se de um público jovem, na maior parte solteiros (exceção de dois). Já com relação à forma de ingresso, 5 adentraram via ‘vagas remanescentes’, as quais são lançadas por edital pela universidade para complementar o quadro discentes devido à desistência/evasão ou ao não preenchimento de todas as vagas. 4 discentes entraram por SISU e 2 pelo Processo Internacional⁸. A sinalização de vagas remanescentes já indica que há casos de desistência ao longo do curso.

⁵ Até o momento, a graduação de LEPLE conta ao total com 188 (cento e oitenta e oito) estudantes ativos, destes 31 (trinta e um) ingressaram no ano de 2020 e 12 (doze) estavam/estão para se formar. Dados coletados a partir dos documentos adquiridos com o coordenador do curso, por e-mail, na data de 08/02/2021.

⁶ Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e terão suas identidades resguardadas.

⁷ Embora o projeto universitário visa o preenchimento das vagas entre brasileiros e estrangeiros, 50% cada, o que se nota, em praticamente todos os cursos, é que a grande maioria dos estudantes é brasileiro, o que também foi verificado nesta pesquisa.

⁸ O Processo Seletivo Internacional (PSI) é destinado para estudantes de 32 países da América Latina e do Caribe, que tenham concluído o ensino médio fora do Brasil. São mais de 700 vagas, em 29 cursos de graduação, em diversas áreas do conhecimento, sendo o seu ingresso realizado anualmente. Por ser uma universidade pública e gratuita, a referida universidade não cobra mensalidade ou taxa de matrícula.

Ao serem perguntados sobre a motivação por essa formação acadêmica, as onze respostas evidenciaram que tais estudantes optaram pela carreira de Letras pelo interesse de aprender línguas. Notamos, em contrapartida, que a ideia de atuar como futuro professor praticamente não foi citada. Somente um indivíduo sinalizou trabalhar na rede secundária e ter interesse pela docência.

A situação mostra que, apesar de ser um curso de licenciatura, justamente voltado à formação de docentes de PLE e ELE, esse não é o foco principal desses ingressantes, evidenciando que, em um primeiro momento, suas expectativas são outras. Semelhante resultado é confirmado e ressaltado, mais uma vez, quando indagados acerca de sua expectativa profissional e em qual área/campo de trabalho gostariam atuar após formados. A maior parte dos discentes ingressantes assinala o desejo de continuar estudando e aprimorando seus conhecimentos linguísticos após se graduar, como, por exemplo, realizar um curso de pós-graduação. Mais uma vez, o propósito de ensinar línguas não é mencionado, o que reforça a questão de o foco ser outro, ou ainda, que o objetivo é uma possível carreira na área mais acadêmica/universitária.

Sobre o uso das línguas naquele ambiente, a língua portuguesa e espanhola foram as citadas como as mais comuns de uso, e confirmam a presença dos idiomas oficiais da universidade. Além disso, o inglês foi assinalado como de uso, apesar da diversidade linguística e cultural presente naquele contexto, com a presença de muitas etnias e origens, as línguas citadas são as que possuem mais prestígio acadêmico, com exceção de uma menção ao uso do guarani pela discente paraguaia.

Salienta-se que, de acordo com Pajares (1992 *apud* COUTO, 2016), as crenças influenciam o modo como as pessoas organizam e definem suas tarefas, e são fortes indicadores de como elas agem. Os professores tendem a repetir a forma de ensino à qual foram expostos, logo, pode-se dizer que suas experiências anteriores não só influenciam, mas podem determinar, também, a maneira de ensinar dos professores.

Nesta pesquisa, constatou-se que a visão dos discentes ingressantes centraliza-se na crença de aprendizagem de um idioma na necessidade de, principalmente, dedicação, como algo que requer tempo e esforço pessoal. Possivelmente, é essa a postura que irão seguir enquanto docentes caso não haja mudança de ideia durante a passagem pelo curso. Nada é falado sobre, por exemplo, questões mais culturais, sociais, históricas e identitárias e que extrapolam o nível individual,

como a troca de conhecimentos e contatos com outros falantes, o que sinalizaria o entendimento de aprendizagem de língua de forma mais ampla e intercultural. Também não se abordam questões atuais de necessidade de acolhimento linguístico ou de ensino de uma língua adicional neste contexto, não havendo nenhuma menção a uma possível carreira em torno da docência de português como língua não materna.

Assim como no caso dos ingressantes, os dados levantados mostram que a maioria dos discentes concluintes é brasileiro, somente um é estrangeiro, de Cuba. 4 (quatro) ingressaram via SiSU, 2 (duas) por vagas remanescentes e um pelo processo seletivo internacional (PSI). Trata-se, mais uma vez, de um público jovem de faixa etária entre 23 e 38 anos de idade.

Além disso, 6 (seis) dos 7 (sete) entrevistados se reconhecem pelo gênero feminino. Sobre isso, no curso de Letras em geral, é recorrente o discurso que ‘Letras só tem mulher’, o que ocorre devido a uma longa construção sócio-histórica-cultural a partir que a associação entre profissão docente e feminilidade tornou-se consistente com a consolidação do período denominado pelas ciências da educação de “feminização do magistério”, ocorrido no século 19 (Cf. OLIVEIRA, 2016). Neste sentido, a ‘arte de cuidar’ está envolvida intrinsecamente no gênero feminino porque há um estranhamento em relação ao profissional do sexo masculino ao lecionar para crianças por não possuir atributos referente à maternagem.

Com relação às línguas, os formandos foram questionados sobre quais são as faladas e aprendidas por eles, bem como os contextos de usos. Mais uma vez, houve o predomínio da referência entre as línguas oficiais da universidade português (sendo citado como língua materna de todos os brasileiros) e espanhol, e, ainda, a menção ao uso do inglês e francês, com menos frequência:

Conheço o Espanhol e utilizo na universidade, falar com os amigos na internet de outros países que são hispano-falantes. E lendo textos da universidade. [MY, BR, F, 1]⁹

Espanhol eu uso em ambientes pessoais porque eu moro com uma colombiana que agora está no seu país mas eu convivo e falo em espanhol dentro de casa. Português no meu ambiente externo. [ML, BR, F, 4]

⁹ Foram aplicadas etiquetas nos excertos dos entrevistados, adaptadas do modelo [Iniciais do nome, país de origem, gênero, numeração] (BUSSE; SELLA, 2012).

No caso das discentes MY1 e ML4, notamos essa influência do contexto universitário no uso da língua espanhola para fins acadêmicos e com pessoas de países hispânicos, posicionamento mais atrelado a ideia de língua e nação. Semelhante situação pode ser conferida no excerto abaixo:

[...] o espanhol na faculdade eu usava muito pouco na faculdade e a gente tem toda oportunidade. Mas eu acho que isso é uma coisa que eu não sei, a gente fica um pouco mais acomodado. [...] Inglês muito básico, e na minha cidade lá em Mogi tem muito orienta, então uma coisinha que conheci da língua japonesa que eu trabalhava com japonês. [FB, BR, F, 2]

Observa-se que o discente FB2 apresenta uma variedade de conhecimentos linguísticos, sendo influenciado seus usos pelos contextos e contatos que têm, também sempre relacionando as línguas com os países de origem desses falantes. Ou seja, manifesta a crença de uso dos idiomas conforme o idioma oficial do país de origem dessa pessoa, o que nem sempre procede, pois os países latino-americanos, assim como os demais, são em sua grande maioria plurilíngues, como ocorre no Brasil, embora exista muito latente ainda o mito do monolingüismo.

Ademais, aparece a questão da não exigência de falar espanhol, pois o aluno afirma que tem oportunidade de uso, mas está acomodado, evidenciando que, nesse caso, seria necessário, para usar a citada língua, uma pressão, ou mesmo a criação de uma necessidade no espaço universitário.

Ainda sobre os conhecimentos manifestados em tornos das línguas, percebeu-se questões contraditórias, envolvendo sentimentos e os usos:

O espanhol que é uma língua de que eu tive muito contato desde pequena, porque minha família morou 20 anos no Paraguai. Eu sempre gostei mais do espanhol, eu entendo mais do que eu falo. Eu não falo muito porque eu tenho muita vergonha [...]. Assim que terminar a faculdade, tentar me dedicar um pouco mais no espanhol, fazer um intensivão. Porque eu acho que o espanhol do nosso curso foi muito pouco, entende? [AP, BR F, 7]

No excerto acima, apesar da discente ter relatado seu contato com a língua espanhola desde a sua infância, ela cita que sente dificuldades de usá-la por ter vergonha. A falta de segurança em falar tal língua pode afetar a carreira docente como professora de espanhol. Tal problema pode estar relacionado ao fato da língua enquanto elemento da constituição identitária, mostrando questões ainda controversas:

[...] una de las consecuencias directas de la conciencia lingüística es la de los hablantes es su *seguridad* o su *inseguridad lingüística*, esto es, la relación que existe entre lo que un hablante considera correcto, adecuado o prestigioso y su propio uso lingüístico: se habla de *seguridad lingüística* cuando lo que el hablante considera como correcto o adecuado coincide con los usos espontáneos del mismo hablante; la inseguridad lingüística surge cuando tal coincidencia disminuye o desaparece. (FERNÁNDEZ, 1998, p. 180)

Assim, as crenças influenciam no modo que os professores-alunos irão desenvolver suas atitudes de já que não se trata somente de um conceito cognitivo, mas também social, porque as crenças nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca (Cf. BARCELOS, 2004).

Ao serem questionados sobre o interesse no ensino de PLE, os entrevistados focaram na amplitude que o mercado de trabalho apresenta, citando também algumas dificuldades. Diferente dos ingressantes, podemos perceber que aqui a expectativa após a formação universitária é mais voltada para o campo laboral de ser docente e não somente no desejo individual de aprender a língua. Como se trata de uma instituição pública, que visa a integração latino-americana e o desenvolvimento da região em questão, foram citadas algumas questões: “Eu já queria ser professora desde criança, eu alfabetizei duas primas minhas brincando de escolinha, então aprender espanhol foi uma motivação para eu ser professora” [ML, BR, F, 4].

Aqui as crenças são desenvolvidas já na infância, assim como discorre Barcelos (2007) essas não são estanques, mas dinâmicas, argumentando, a partir de uma visão sociocultural, que elas podem mudar através do tempo, o que não significa, entretanto, que elas são geradas imediatamente. Elas se apoiam em fatos ocorridos no passado, em opiniões de pessoas que foram importantes, em assuntos veiculados pela mídia, entre outros. Nesse sentido, a identificação da discente é com a língua espanhola o que a levou a procurar o curso e a motivação de ser professora já era algo presente desde sempre em sua vida.

Fica ressaltado, entre os relatos, que a opção pelo curso, para grande parte dos graduandos, é tida como algo complexo, não tão simples de explicar, como se observa na sequência:

Então, complicado. Na verdade, eu não me interessei por essa graduação, eu estava em São Paulo, a vida aí era complicada, mas algo eu estava trabalhando e tinha recém terminado o ensino-médio. Eu preciso passar

em alguma faculdade porque, pensando no meu futuro [...]. Mas eu não teria como me manter, meu pai tem outra família, minha mãe também, então para mim seria muito difícil. E aí surgiu a ideia desta universidade. Passei muita dificuldade quando eu cheguei na universidade, então pra mim era difícil pensar em trocar de graduação sendo que eu estava mais preocupada em como que eu iria pagar o aluguel e como eu iria comer do que trocar de graduação. [MY, BR, F, 1]

O excerto acima mostra que a escolha pelo curso também não foi pela opção de ser docente, a estudante afirma que não havia condições financeiras e mesmo conhecimento para fazer outra graduação. Como cita Chagas (2016), muitos estudantes passam dificuldades tanto financeiras quanto psicológicas, o que acaba refletindo as desigualdades socioeconômicas que o país apresenta. O excerto da entrevistada MY1 evidencia as dificuldades que os estudantes de baixa renda vivenciam nas instituições públicas, em alguns cursos, ainda que as ações afirmativas já tenham caminhado nesse aspecto.

Um outro discente também reforça essa questão da desigualdade de condições presente na universidade:

A faculdade não é pensada para quem trabalha e ter um olhar diferenciado para esses estudantes. Porque eu não tenho filhos, talvez tenha sido um ponto favorável para mim. Então, eu imagino para quem tem família e precisa trabalhar. [JF, BR, F, 6]

Ademais, sobre essa situação, houve a menção das dificuldades financeiras advindas da necessidade de realizar os estágios obrigatórios docentes, já que tais atividades são desenvolvidas durante expediente laboral.

Outro discente, a exemplo do excerto de MY1, também define seu interesse como algo que não está muito claro, mas, ao final de sua fala, verifica-se que a escolha foi, de certa forma, como uma estratégia:

Nem eu sei porquê. Quando estava para entrar na universidade, estava à procura de algum curso no qual eu me sentisse mais identificado. Eu sou daquelas pessoas que não tem uma identificação especial, por exemplo, hoje minha vida profissional não faz parte da minha formação. Eu sou gerente de uma marca, e não tem nada a ver com a minha graduação, porém, quando surgiu a possibilidade de estudar no Brasil, eu decidi fazer alguma coisa no qual eu me sentisse mais confortável [...]. [JG, CB, M, 3]

JG3 debruça sobre a expectativa de formação no sentido de possibilitar a ele maior movimentação, o que a referida graduação poderia proporcionar. Nota-se que a migração também é um desejo manifestado por parte dos entrevistados. Para a formanda ML4, a

possibilidade de ir a outros países e assim dar aulas de português como língua estrangeira é uma opção. Neste caso, quase único deste estudo, se avalia o curso como uma oportunidade de trabalho também no exterior, o que vai de encontro com a internacionalização da língua portuguesa.

Os entrevistados responderam também se mudariam algo na referida graduação e, diante disso, a necessidade de trabalho com a fluência nos idiomas foi mencionada por muitos, sendo reforçada, ao mesmo tempo, a relevância de se trabalhar mais com questões pedagógicas para a docência da língua estrangeira.

A partir dos relatos, fica evidenciado que a falta de didática prejudicaria também o campo da psicologia da educação, uma vez que durante o ensino de PLE muitos estrangeiros desenvolvem dificuldades enquanto aprendem por conta de tensões que influenciam na sala de aula, apesar de estar na matriz curricular do curso. As dificuldades na fala, de se expressar na língua estrangeira, gera traumas significativos que os fazem desistir. Contudo, tais obstáculos linguísticos podem estar ligados diretamente às contingências que os estrangeiros têm para buscar trabalho, atendimento médico, etc. A psicologia que deve ser focalizada para entender esses fatores e não deixar com que eles sejam um impasse para a aprendizagem linguística de PLE vão além da Psicologia da Educação (Cf. CHAGAS, 2019).

Nesse sentido, acredita-se que o ensino reflexivo é fundamental, a partir de iniciativas nos cursos de Letras, especialmente através das disciplinas de Didática, Prática, Oficina de Ensino e Linguística Aplicada (Cf. SILVA, 2005). Tal direcionamento tem a função de estabelecer as respostas aos alunos a fim de incentivá-los a entender e superar obstáculos no entendimento, ajudando-os a construir o conhecimento a partir do que já sabem, auxiliando-os em sua autonomia na ação com o conhecimento em qual seja a instituição. Em outras palavras, o professor reflexivo é aquele que analisa, organiza e problematiza sua prática pedagógica, atento ao contexto institucional e cultural em que leciona, como também, participa do desenvolvimento do currículo, que se envolve nas tentativas de mudança na instituição de ensino na qual atuam e que se responsabiliza pelo seu desenvolvimento profissional.

Ressalta-se aqui o eixo transdisciplinar do curso, que considera o diálogo e pertinência com várias áreas do saber, as quais auxiliam justamente na construção do conhecimento e compreensão das diferentes realidades. A sala de aula é criada e transformada a partir das identidades

e narrativas que as transpassam. Para Woodward (2000), a identidade é relacional, é dizer, a identidade de um grupo linguístico qualquer depende da identidade de outro grupo para existir, estando sujeita, portanto, a uma identidade “que ela não é”. Com isso, a identidade é atravessada pela diferença e acaba tendo resultados negativos, pois algumas diferenças podem ser vistas como mais significativas do que outras. “Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído” (WOODWARD, 2000, p. 18).

Neste sentido, a referida autora debruça sobre o poder que a globalização pode homogeneizar as culturas e assim promovendo o rechaço do indivíduo em relação à sua comunidade e à cultura local. Isso pode gerar como consequência a resistência ao próprio dialeto, prestigiando algumas identidades nacionais e locais em detrimento da própria identidade (Cf. BOTASSINI, 2015). Sendo assim, as literaturas e artes em geral (cinema, música, textos) são excelentes para ativar o mundo dos estrangeiros, para um melhor acolhimento. Utilizar essas linguagens para análise de aplicação gramatical é essencial uma vez que a música, o cinema e a literatura são capazes de fazer com que os alunos relacionem com suas vidas e aportam na amplitude linguística e que acessem memórias e histórias.

Os entrevistados foram questionados, por fim, quais eram suas expectativas quando ingressaram no curso, e se elas mudaram agora enquanto formandos, ao que eles sinalizaram que sim. De acordo com a entrevistada JP5, sua expectativa alterou, uma vez que ampliou sua visão sobre o que seria uma língua, rompendo com sua crença de que aprenderia na graduação em Letras apenas a gramática das línguas, o que é comum no imaginário de várias pessoas. Além disso, a mesma discente sinalizou não haver o interesse de atuação como professora da rede pública de ensino, porque sua experiência não despertou uma “paixão”. Neste caso, temos a crença de que para exercer a profissão seria necessário um gosto muito grande pela carreira.

Semelhante posicionamento sobre a ideia de cursar Letras e aprender mais sobre o português está presente em outro depoimento:

Pois é, eu entrei como eu te falei eu tinha vontade de estudar e me ocupar. Todo mundo tem esse pensamento, pelo menos no Brasil, você vai estudar Letras para melhorar o seu português, e isso que a universidade faz é legal. Ela destrói esse tipo de pensamento e te reconstrói uma visão bem legal, não existe o certo, não tenho errado e focado em línguas. [...] eu também acho muito legal que os professores incentivam a gente a

entrar para o mundo da pesquisa. Então, penso em fazer mestrado, e seguir. [FB, BR, F, 2]

Percebe-se, novamente, que o curso universitário é um marco na mudança de entendimento sobre o que o curso de Letras é/proporciona. Assim, verifica-se que as expectativas de FB2 foram mudando. Esta tinha desejo em “melhorar” o português pelo viés da língua de prestígio por intermédio do contato com a norma gramatical. Porém, com as disciplinas voltadas para LA, sociolinguística, seu pensamento mudou, percebendo que a língua não é estática e nem fechada, apresentando muitas variedades. Moreno Fernández (1998) considera o prestígio tanto como conduta quanto como atitude, sendo assim, pode ser algo que o indivíduo possui ou ostenta, mas também pode ser algo que se concede. Como no caso das línguas, em que as pessoas possuem a crença de que o português padrão seria o único objeto de ensino e o mais importante.

Por outro lado, a aluna AP7 evidencia o seu descontentamento de não poder lecionar português como língua materna, o que gerou nela uma quebra de expectativa. Mesmo assim, ela afirma que irá concluir o curso já que está no final. Esta é uma crítica recorrente de outros discentes que avaliam essa situação como problemática por conta do grande campo de trabalho que haveria com essa formação. Como foi visto, a questão financeira rege muito as escolhas de muitos graduandos e, assim também, norteiam seus objetivos.

5. Considerações finais

Com a participação neste projeto de IC foi possível refletir acerca de algumas crenças e expectativas do alunado do curso de Letras com formação para o ensino de línguas estrangeiras, português e espanhol, que chega à graduação com grande bagagem pessoal antes de se reconstruir a partir das teorias e das experiências obtidas empiricamente nesse novo espaço. Nota-se que são situações bastante diversas e complexas que envolvem, por conseguinte, questões psicológicas e sociais, não facilmente apreendidas.

Entretanto, a pesquisa possibilitou verificar um pouco mais do perfil desses participantes que ao ingressarem na universidade estão mais preocupados com a aprendizagem das línguas focalizadas no curso, como uma oportunidade de aprendizagem pessoal, relacionando, muitas vezes, a questões mais gramaticais dos idiomas. Apenas, mais tarde, observam-se questões mais voltadas à sua formação e atuação docente. Um

exemplo foi a menção recorrente ao sentimento de falta de mais conteúdo e disciplinas voltadas para práticas pedagógicas.

Neste caso, pode-se citar que há também muito latente a crença dos concluintes de que a formação universitária não prepara suficientemente o formado para a vida profissional, algo comum nos variados cursos acadêmicos, que fica nesta pesquisa também evidenciada.

Diante disso, uma questão que chamou a atenção diz respeito ao campo de trabalho e oportunidades de ensino de português como língua estrangeira, foco desta investigação, que praticamente não é citado nem por ingressantes nem por concluintes, sendo que o curso é um dos poucos do país voltado à formação de professores, um diferencial, mas que, de maneira geral, ainda está pouco presente na reflexão dos graduandos.

Além disso, o fator financeiro foi citado, que influencia diretamente na escolha (ou melhor, na não escolha) de cursos universitários, sendo a licenciatura, recorrentemente, selecionada muito mais por falta de opção do que por interesse efetivo na carreira, o que certamente irá influenciar na não permanência nesses cursos ou mesmo no não seguimento da profissão após formado. Nesse sentido, o “ser professor” não aparece como uma expectativa da maior parte dos graduandos, que apresentam ainda muitas incertezas e preocupações com o campo laboral. Um verdadeiro desafio que ainda permanece em construção em nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino*. Museu de Língua Brasileira: estação da luz. Brasília, 2017. Disponível em: <http://museudalingua.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>. Acesso em: 11 de Junho de 2021.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n.1, p. 123-56, Pelotas, jun. 2004.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado-da-arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, Belo Horizonte, jun. 2001.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 109-38, Belo Horizonte, 2007.

BAZARIM, Milene. Metodologias de pesquisa aplicadas ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas. *Anais. XII Congresso Nacional de Linguística e Filologia*. Rio de Janeiro: CIEFIL, 2008. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xiicnlf/05/04.pdf>. Acesso em: 24 de Julho de 2021.

BOTASSINI, J. O. M. A Importância dos Estudos de Crenças e Atitudes para a Sociolinguística, *SIGNUM: Estud. Ling.*, n. 18/1, p. 102-31, Londrina, jun. 2015

BUSSE, S.; SELLA, F. Uma Análise das Crenças e Atitudes Linguísticas dos Falantes do Oeste do Paraná. *SIGNUM: Estud. Ling.*, n. 15/1, p. 77-93, Londrina, jun. 2012

CHAGAS, L. A. *Entre experiências e indícios: o ensino de português para estrangeiros em contexto de imersão linguística*. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2015.

CHAGAS, L. A. Formação de Professores de Português para Estrangeiros na contemporaneidade: cenários, desafios e possibilidades. *Revista Letras Raras*, v. 8, n. 3, p. 87-111(port.) e 85-109 (ingl.), Campina Grande, set. 2019.

COUTO, A. A. Crenças de professores em formação sobre o ensino-aprendizagem da língua francesa. *Revista Desempenho*, v. 1, n. 25, 2016.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: ____; _____. (Orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-42

MOITA LOPES, L. P. *Socioconstrucionismo: discurso e identidade social*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 13-28

MORENO FERNÁNDEZ, F. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1998.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas como parte da macro-política linguística. *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura*, p. 47-73, Campinas, 2013.

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

_____. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino*, v. 10, n. 1, p. 235-71, Pelotas, jun. 2007.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, T.T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-28

Outra fonte:

INSTITUCIONAL. Universidade da Integração Latino-Americana, 2021. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/institucional>. Acesso: 24 de Julho de 2021.